

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophie (Dr. phil.)  
des Fachbereichs Erziehungswissenschaften  
der Philipps-Universität Marburg

# **Jugend im Internat**

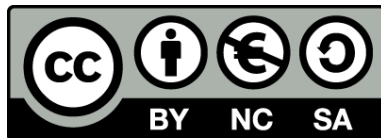
**Eine Untersuchung zum Erleben von  
Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im  
Spannungsverhältnis von Jugend- und Organisationsleben**

vorgelegt  
von Katrin Peyerl  
aus Frankenberg (Sachsen)

Erstgutachter: Prof. Dr. Ivo Züchner  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sabine Maschke

Marburg/Lahn im Dezember 2019

Originaldokument gespeichert auf dem Publikationsserver der  
Philipps-Universität Marburg  
<http://archiv.ub.uni-marburg.de>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer  
Creative Commons  
Namensnennung  
Keine kommerzielle Nutzung  
Weitergabe unter gleichen Bedingungen  
3.0 Deutschland Lizenz.

Die vollständige Lizenz finden Sie unter:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

## **Ich danke**

**Allen Jugendlichen und Internatsverantwortlichen,**  
*die es mir ermöglicht haben, Einblicke in das Leben in Internaten zu erhalten,*

**Herrn Prof. Dr. Ivo Züchner,**  
*für die ausdauernde, diskussionsfreudige und vor allem wertschätzende Betreuung und Hilfestellung, ohne die diese Dissertation sicher nicht entstanden wäre,*

*und*

**Frau Prof. Dr. Sabine Maschke,**  
*für die vielen anregenden und bestärkenden Tipps und Hinweise, nicht nur im Umgang mit der dokumentarischen Methode.*

*Vor allem danke ich aber*

**Hannah, Maria, Sarah und Viktoria,**  
*für ihren inhaltlichen Austausch, ihre Unterstützung bei der Korrektur dieser Arbeit, die stets offenen Ohren, die lieben und wertschätzenden Worte, wenn ich nicht mehr weiter konnte, und nicht zuletzt die nötige Ablenkung von der Dissertation, die zum Entwirren vieler Gedankenknoten geführt hat.*

*Weiterhin danke ich*

**Timm und Christine,**  
*die ebenfalls bei der Korrektur dieser Arbeit unterstützt und immer wieder Ratschläge gegeben haben,*

**Julia und Jörg,**  
*die mit mir ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit der dokumentarischen Methode geteilt haben*  
*sowie*

**meinem Bruder Thomas sowie meiner Mama,**  
*für ihre Hilfen bei der kurzfristigen Korrektur einzelner Kapitel.*

*Nicht zuletzt danke ich all meinen*

**tollen Kolleg\*innen und Freund\*innen,**  
*für die Tipps und Ideen während des Schreib- und Interpretationsprozesses sowie die kleinen und großen, stets gelungenen Ablenkungen vom Schreibtisch.*

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2 Jugend als Lebensphase</b>	<b>4</b>
2.1 Zum Begriff Jugend	5
2.1.1 Anforderungen an die Jugendphase	7
2.1.2 Jugend als Moratorium	10
2.2 Bedeutung verschiedener Instanzen für Jugendliche	16
2.2.1 Die Bedeutung von (pädagogischen) Organisationen	16
2.2.2 Die Bedeutung von Peers	20
2.3 Resümee	22
<b>3 Internate als (pädagogische) Organisationen</b>	<b>22</b>
3.1 Vergleich bestehender Definitionen von Internaten	25
3.2 Organisationale Merkmale von Internaten	28
3.2.1 Grenzen der Organisation	29
3.2.2 Zwecke und Ziele unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung	34
3.2.3 Mitgliedschaft	40
3.3 Exkurs: Das Internat als totale Organisation	44
3.4 Resümee	48
<b>4 Jugendlieben in Internaten zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung</b>	<b>49</b>
4.1 Begriffsbestimmung: Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung	50
4.1.1 Selbstbestimmung	51
4.1.2 Mitbestimmung	53
4.1.3 Fremdbestimmung	57
4.1.4 Zwischenresümee	58
4.2 Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung in Internaten	60
4.2.1 Internatsstrukturen zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung	60
4.2.2 Jugendlieben in Internaten zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung	67
<b>5 Zwischenbilanz</b>	<b>71</b>
<b>6 Methodologie und methodisches Vorgehen</b>	<b>73</b>
6.1 Gruppendiskussionen	73
6.2 Die Dokumentarische Methode	77
6.2.1 Methodologische Grundlagen	78
6.2.2 Dokumentarische Organisationsforschung	79

6.2.3 Ablauf der Analyse von Gruppendiskussionen .....	82
6.3. Kritische Reflexion des Forschungsdesigns .....	88
6.4 Beschreibung des Samplings und der Erhebung .....	89
6.4.1 Beschreibung des Samplings .....	90
6.4.2 Beschreibung des Feldaufenthalts und der Gruppendiskussionen .....	98
<b>7 Ergebnisse I: Internatsbezogene Einblicke in Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung von Jugendlichen .....</b>	<b>100</b>
7.1 Diskursbeschreibung Internat A .....	100
7.2 Diskursbeschreibung Internat B .....	127
7.3 Diskursbeschreibung Internat C .....	149
7.4 Diskursbeschreibung Internat D .....	174
7.5 Diskursbeschreibung Internat E .....	193
7.6 Diskursbeschreibung Internat F .....	212
7.7 Diskursbeschreibung Internat G .....	233
7.8. Diskursbeschreibung Internat H .....	248
7.9. Diskursbeschreibung Internat J .....	267
<b>8 Ergebnisse II: Jugend-Typen im Umgang mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung 289</b>	
8.1 Typ1: Die Befürworter*innen von Fremdbestimmung .....	291
8.2 Typ 2a und Typ2b .....	295
8.2.1 Typ 2a: Die organisierten Mitbestimmer*innen .....	296
8.2.2 Typ 2b: Die informellen Einflussnehmer*innen .....	298
8.3 Zusammenfassung: Kurzportraits der Typen .....	303
<b>9 Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>303</b>
<b>10 Fazit und Ausblick .....</b>	<b>309</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>313</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>327</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>327</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>328</b>
Terminologie zur Rekonstruktion der Diskursorganisation .....	328
Transkriptionsregeln .....	329
<b>Urheberschaftserklärung .....</b>	<b>331</b>

# 1 Einleitung

In Deutschland existieren circa 260 Internate, die von rund 22.000 Kindern und Jugendlichen besucht werden können (vgl. Züchner et al. 2018: 417). Dies ist zwar im Verhältnis zu beispielsweise den 492 Internaten in Großbritannien, die über die Boarding Schools Association gelistet werden, ein eher kleiner Anteil, dennoch wird die Auffassung vertreten, dass dieser besondere Lebensort von Kindern und Jugendlichen nicht zu vernachlässigen ist. In literarischen und filmischen Inszenierungen sind Internate, insbesondere für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen ein beliebter Handlungskontext, so dass davon auszugehen ist, dass jede\*r eine Vorstellung darüber besitzt, wie Internatsleben gestaltet ist. Verwiesen sei hier vor allem auf „Harry Potter“ (J. K. Rowling), aber auch die Romane und Filme um „Hanni und Nanni“ (E. Blyton), „Das fliegende Klassenzimmer“ (E. Kästner) oder „die Sumpfloch-Saga“ (H. Summer). Im wissenschaftlichen Kontext ist jedoch eher von einem Forschungsdesiderat auszugehen (vgl. u.a. Barz 2005: 203), auch wenn in den letzten Jahren einige Arbeiten im deutschsprachigen Raum entstanden sind, die einen Aufschluss über Internate als Lebensorte von Kindern und Jugendlichen bieten.

Neben eher fachinternen Publikationen, die überwiegend von Seiten Internatsverantwortlicher und Internatsverbänden angestoßen wurden (vgl. u.a. Haep 2015d; Haep et al. 2018; Zeitschrift „engagement“ des Arbeitskreises katholischer Schulen in freier Trägerschaft) hat sich ein, wenn auch kleiner, fachöffentlicher Diskurs entwickelt, der auch durch beispielsweise einen Thementeil zu „Internate – Historiographie und aktuelle empirische Einblicke“ in der Zeitschrift für Pädagogik (2019) sichtbar wurde (vgl. Gibson/Helsper 2019; Tenorth 2019; Mohr 2019; Gibson 2019; Deppe 2019; Angod/Gaztambide-Fernández 2019). Einerseits sei auf den Fachdiskurs um (sexualisierte) Gewalt verwiesen, welcher der (historischen) Aufdeckung und Aufarbeitung der Geschehnisse in diversen Internaten dient (vgl. u.a. Andresen/König/Künstler 2016; Behnisch/Rose 2011). Andererseits sind insbesondere um die Arbeitsgruppe von Werner Helsper in Halle neben Arbeiten zur Schulkulturforschung (vgl. u.a. Helsper et al. 2001; Ullrich 2005) die auch in Internaten untersucht wurde, Auseinandersetzungen um Exzellenz, Elite und damit verbundene Auswahlprozesse in Internaten entstanden (vgl. u.a. Gibson 2017; Mohr 2019). Weiterhin finden sich einzelne Publikationen, die eher „*Professionalisierung und professionelles Handeln* in Internaten“ (Züchner et al. 2018: 422, Hervorhebung im Original) (vgl. u.a. Fitzek/Ley 2009; Ladenthin 2006; Backes 2000), die Bedeutung eines Internatsbesuchs auf die Identitätsentwicklung der Bewohner\*innen (vgl. Rühle 2017) sowie das Wechselverhältnis von organisationaler Rahmung des Internats und darauf bezugnehmende Peerpraktiken (vgl. Katenbrink 2014) betrachten. Die bislang existierenden Studien sind überwiegend qualitativ angelegt und beziehen teils nur sehr wenige Internate in ihr Sampling ein bzw. sind als Einzelfallstudien angelegt. Die quantitative Studie von Züchner et al. (2018), die eine empirische Bestandsaufnahme der Internate in Deutschland beinhaltet, wird von Deppe (2019:

213) daher auch als „Ausnahme“ im deutschsprachigen Raum deklariert. Im angloamerikanischen Raum werden hingegen eigene Monitorings und Studien, teils von den Internatsschulvereinigungen (The Association of Boarding Schools (TABS)) selbst, regelmäßig in Auftrag gegeben (vgl. ebd.).

Durch das qualitative Design der meisten Studien ist es insbesondere möglich, einen detaillierten Einblick in die Konstitution der untersuchten Internate und auch in Sozialisations- und Bildungsprozesse der Bewohner\*innen zu erhalten. Dennoch beziehen sie sich meist auf sehr wenige, teils nur ein Internat, so dass die internatsvergleichenden Perspektiven auch in den qualitativen Studien eher gering sind. Gibsons (2017) Sampling bezieht sich beispielsweise auf zwei Internate, Rühles (2017) und Katenbrinks (2014) Studie fanden sogar nur in einem Internat statt. Unter anderem durch die historisch gewachsene Heterogenität, die vielfältigen Konzeptionen, Trägerstrukturen sowie die unterschiedlichen Angestellten und Bewohner\*innen ist jedoch von einem sehr heterogenen Handlungsfeld auszugehen (vgl. auch Backes 2000: 35ff; Züchner et al. 2018), dass viele der Studien durch ihre Designs nicht berücksichtigen konnten. An dieses Desiderat knüpft die vorliegende Arbeit an, obwohl auch diese Studie als qualitative Studie mit neun Gruppendiskussionen in neun verschiedenen Internaten, diese Vielfältigkeit nicht umfassend berücksichtigen kann.

Ziel der Arbeit ist, die mit dem Aufwachsen in Internaten einhergehende Verschränkung von Jugend- und Organisationsleben zu beleuchten. Hierbei wird ein Spannungsverhältnis angenommen, mit dem sowohl die Jugendlichen als auch die Internate als Organisationen umgehen müssen. Im Zentrum der Betrachtung liegen dabei die Konstitution und das Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im Internat aus der Perspektive der Jugendlichen. Mercks (2006: 86) erläutert unabhängig von Internaten für pädagogische Institutionen bzw. Organisationen, dass in diesen das Verhältnis von Fremd- und Selbstbestimmung (sowie Mitbestimmung) eine „offensichtlich große Bedeutung zukommt“. Ein zentrales Merkmal pädagogischer Organisationen ist dieser Auffassung folgend die fremdbestimmte Rahmenumgebung und Struktur, innerhalb derer Mit- und Selbstbestimmung der Mitglieder oder Adressat\*innen u.a. als Bildungs- und Erziehungsziele erlernt und ermöglicht werden sollen (vgl. ebd.). Vor allem Internate sind dabei besonders allumfassende Organisationen, die mitunter auch als „totale Institutionen“ definiert werden (vgl. z.B. Goffman 1981; Kalthoff 1997; Gonschorek 1979). Für Internate ist charakteristisch, dass sie den Alltag ihrer Bewohner\*innen umfassend durch Regeln und Routinen als fremdbestimmte Strukturen rahmen und deren Einhaltung kontrollieren (vgl. u.a. Haep 2015c: 151; Ladenthin 2018: 102; Gonschorek 1979: 48ff). Gleichzeitig ist das Internat ein Lebensraum von Jugendlichen, in welchem diese in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen aufwachsen sowie ihren Alltag verbringen und dabei Bildungs- und Entwicklungsprozesse absolvieren, die – zumindest idealtypisch – zu selbstständigen und selbstbestimmten Menschen, die an der Gesellschaft partizipieren, führen. Angesprochen sind hierbei beispielsweise jugendtheoretische Entwürfe wie die Entwicklungsaufgaben (vgl. u.a. Hurrelmann/Quenzel 2016) oder die im Kontext des 15. Jugendberichts formulierten Kernherausforderungen des

Jugendalters (vgl. Deutscher Bundestag 2017). Die Jugendlichen können mit den fremdbestimmten Regeln und Strukturen vielfältig umgehen und unterschiedliche „Strategien des Befolgens und Distanzierens von Regeln“ (Gibson 2014: 369) entwickeln. Insbesondere über informelle und auch widerständige Praktiken existieren, wie insbesondere im Kapitel 4.2 beschrieben werden soll, bereits einige Erkenntnisse. Über organisierte Formen der Mitbestimmung in Internaten und deren Bedeutung für die Jugendlichen ist bislang jedoch wenig bekannt.

*Insgesamt sollen in dieser Arbeit also sowohl die organisationale Rahmung des Lebens der jugendlichen Bewohner\*innen über eine Betrachtung zentraler Regeln und Kontrollstrukturen wie auch Möglichkeiten der Einflussnahme und Entscheidungsspielräume auf das eigene Leben und die Internate selbst beleuchtet werden.* Im Fokus der eigenen Studie, die in Anlehnung an Mensching (2017: 69) als „teilmilieubezogene Organisationsforschung“ eingeordnet wird, liegt die Wahrnehmung und das Erleben der Bewohner\*innen. Es soll herausgearbeitet werden, *welche Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung sowie welche Formen der Fremdbestimmung und damit ggf. einhergehender Kontrolle die Jugendlichen erleben und wie sie diese wahrnehmen.* Vor dem Hintergrund des angenommenen Spannungsverhältnisses von Jugend- und Organisationsleben *sollen damit verbunden (kollektive) Orientierungen im Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung sowie Praktiken der Bewältigung eines möglichen Spannungsverhältnisses rekonstruiert werden.*

Zur Bearbeitung dieser Anliegen wird in der theoretischen Auseinandersetzung zunächst die Jugendphase definiert sowie deren Bedeutung herausgearbeitet. Insbesondere werden hierbei Anforderungen an Jugendliche über beispielsweise das Konzept der Entwicklungsaufgaben (Kapitel 2.1.1) sowie das Konzept der Jugendphase als Moratorium (2.1.2) präsentiert. Durch diese Darstellungen soll nicht nur das Verständnis über die Jugendphase geschärft werden, sondern vor allem die Bedeutung von Mit- und Selbstbestimmung in beiden Konzepten erörtert werden. So wird u.a. davon ausgegangen, dass durch die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und Selbstständigkeit erworben werden (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 34), während der Idee von Jugend als Moratorium die Bedeutung eines Experimentierraums beinhaltet, in dem Jugendliche sich eigenständig erproben und ihr Leben selbstgestalten können (vgl. u.a. Zinnecker 2000: 41). Dass neben der Familie insbesondere diverse Organisationen und Peers eine zentrale Bedeutung für die Jugendphase besitzen, soll im zweiten Abschnitt des Kapitels dargestellt werden. Dabei wird die Bedeutung der Familie ausgeklammert, da diese für das Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im Internat als weniger bedeutsam angenommen wird. Stattdessen wird die Bedeutung von pädagogischen Organisationen (2.2.1) und Peers (2.2.2) präsentiert. Im dritten Kapitel wird dann der Fokus der Arbeit auf Internate gelegt. Diese werden als pädagogische Organisation definiert und entlang zentraler Merkmale von Organisationen umfassend betrachtet. Einerseits, um vielfältige Verständnisse und Formen von Internaten vorzustellen



und damit verknüpft Eingrenzungen für das eigene Begriffsverständnis von Internaten vorzunehmen, andererseits um konstitutive Merkmale und Strukturen von Internaten ausführlicher zu betrachten, die über eine organisationale Perspektive möglich sind und die letztlich den besonderen Charakter, der Internaten zugeschrieben werden soll, beschreiben. Im Rahmen des Kapitels findet sich außerdem ein Exkurs zum Konzept der totalen Institution bzw., wie noch vorgeschlagen wird, Organisation (3.3), welche letztlich als Zuspitzung der Organisationsform verstanden werden kann, die mit Internaten, wie bereits erwähnt, verbunden wird. Im Kapitel 4 erfolgt schließlich sowohl die Verknüpfung von Kapitel 2 und 3 als auch die Fokussierung auf Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung, die in Abschnitt 4.1 zunächst definiert werden. Davon ausgehend werden diese im Abschnitt 4.2 mit sowohl konzeptionellen bzw. theoretischen sowie empirischen Kenntnissen über Internate verbunden. Hierbei werden einerseits zentrale Praktiken der Kontrolle und Fremdbestimmung, die das Internatsleben der Jugendlichen rahmen (4.2.1), sowie insbesondere aus Internatsstudien bekannte Praktiken im Umgang mit diesen (4.2.2) präsentiert. Nach der sich anschließenden, aus den theoretischen Betrachtungen abgeleiteten Zwischenbilanz (5) wird der Blick auf die eigene Studie gerichtet. Zunächst wird hierfür das methodische Design und die zugrunde liegende Methodologie vorgestellt (6.1 - 6.3), bevor das Sample beschrieben wird (6.4). Die durch neun Gruppendiskussionen an unterschiedlichen Internaten erhobenen Materialien wurden in Anlehnung an die dokumentarische Methode (vgl. u.a. Bohnsack 2014) ausgewertet. Hierdurch war es möglich, nicht nur Zugang zu kommunikativem Wissen, sondern auch zu implizitem bzw. konjunktiven Wissen zu erlangen, das insbesondere durch wechselseitige Interaktion der Diskussionsteilnehmenden und entstandener Selbstläufigkeit rekonstruiert werden konnte. Die daraus entstandenen neun Diskursbeschreibungen (7.1) stellen den umfassendsten Teil der Ergebnisse dar und ermöglichen detaillierte Einblicke in die Erlebnis- und Erfahrungswelten der jeweiligen Gruppen und den Internaten, in denen diese leben. Im zweiten Abschnitt der Ergebnisdarstellung (8) werden schließlich die drei durch Kontrastierung der Diskursbeschreibungen gebildeten Typen präsentiert, welche zentrale Orientierungen der verschiedenen Gruppen im Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im Internat sowie Praktiken im Umgang mit diesen enthalten. Hieran schließt sich eine Diskussion der Ergebnisse aus Kapitel 7 und 8 an (9). Die Arbeit abschließend (10) werden zentrale Erkenntnisse zusammengetragen, miteinander verknüpft und diskutiert sowie auf Limitationen der Arbeit hingewiesen.

## 2 Jugend als Lebensphase

Wird Jugend unter ihrer historischen Genese betrachtet, so geht die Entstehung und Entwicklung der Jugendphase mit einer gleichzeitig wachsenden Institutionalisierung bzw. Organisiertheit von Jugend einher, was sich aktuell beispielsweise mit Formulierungen wie „Scholarisierung der Jugendphase“ (Fraij et al. 2015: 167) oder lebensgeschichtlicher Parallelisierung von

„Schul- und Ausbildungszeiten und Adoleszenz“ beschreiben lässt (Krüger et al. 2018: 804). Gleichzeitig ist Jugend in ihrer Genese schon immer im Kontext von Peerbeziehungen betrachtet worden, wie Wandervogel u.ä. zeigen (Giesecke 1981).

Ziel des Kapitels ist jedoch kein historischer Abriss der Entstehung des Begriffs Jugend (vgl. u.a. Giesecke 1981; Dudek 2002). Stattdessen soll Jugend als Konstrukt definiert werden. Hierfür finden sich diverse theoretisch-konzeptionelle Ansätze. Im Groben lassen sich Beschreibungen von Jugend über an sie gestellte Anforderungen (z.B. Entwicklungsaufgaben) (vgl. u.a. Havighurst 1965, Hurrelmann/Quenzel 2016; Deutscher Bundestag 2017) sowie Vorstellungen von Jugend als Moratorium (vgl. u.a. Erikson 1974, Zinnecker 1991, Zinnecker 2000) unterscheiden, die jedoch auch in Ergänzung bzw. Verbindung gesehen werden (vgl. Reinders/Butz 2001). Mit dem Zugang über Entwicklungsaufgaben und Kernherausforderungen des Jugendalters ist es möglich, Anforderungen, Ziele und (gewünschte) Ergebnisse zu beschreiben: was sollen Jugendliche entwickeln und welche Fähigkeiten werden gesellschaftlich als notwendig und erstrebenswert erachtet, die in der Jugendphase ausgebildet werden sollen. Insbesondere erscheint dies für die spätere Auseinandersetzung zu Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung (Kapitel 4) zentral. Mit dem Moratoriumskonzept wird hingegen eher auf ein Konstrukt zurückgegriffen, das auf einer Makroebene Bedingungen bzw. Vorstellungen über das Aufwachsen junger Menschen beschreibt. Hier lässt sich entsprechend ein bedeutsamer Bezug zu pädagogischen Organisationen als Mittler beschreiben, die die Gestalt der Moratorien beeinflussen und es soll versucht werden, die Idee der Moratorien eher auf einer Mikroebene zu beleuchten.

In beiden Zugängen hat die Umwelt der Jugendlichen eine bedeutende Rolle inne. Daher sollen sowohl die Bedeutung von Organisationen als auch von Peers im zweiten Teil des Kapitels im Zentrum liegen. Zwar gelten auch Familien und Medien als zentrale Sozialisationsinstanzen im Jugendalter (vgl. u.a. Hurrelmann/Bauer 2015: 144ff), aufgrund der späteren Auseinandersetzung mit Jugendlichen in Internaten, fällt die Schwerpunktsetzung hier jedoch auf Organisationen und Peers, da diese Instanzen den Internatsalltag besonders prägen.

## 2.1 Zum Begriff Jugend

Jugend ist grob gefasst zunächst als Altersphase zu verstehen, die zwischen der Phase Kindheit und Erwachsenenalter verortet ist (vgl. u.a. Schäfers 2001: 17). Die Grenzen zwischen den verschiedenen Phasen sind allerdings fließend bzw. unscharf und individuell unterschiedlich (vgl. Lange/Xyländer 2008: 595; Münchmeier 2001: 127). Einige Autor\*innen sprechen nicht zuletzt deswegen von „Jugenden“ (z.B. Scherr 2009: 24). Jugend wird durch biologische, psychologische, soziale, kulturelle bzw. gesellschaftliche Bedingungen geprägt. Münchmeier (1998: 104) weist dabei darauf hin, dass Jugend „nicht nur einen bestimmten Lebensabschnitt, sondern auch ein Strukturmuster meint, eine gesellschaftlich entwickelte und ausgestaltete Lebensform, die den Zweck hat, bestimmte gesellschaftliche Erfordernisse und Funktionen zu gewährleisten. Was Jugend bedeutet -und zwar sowohl für die Gesellschaft als auch für die

jungen Menschen selbst – wird weitaus stärker durch diese gesellschaftlichen Muster, durch die ‚Vergesellschaftung‘ der Jugendphase bestimmt als durch das Lebensalter selbst“.

Die Grenze zur Kindheit wird oft durch den Eintritt der Pubertät „und die darauf bezogenen Reaktionen von Eltern, Gleichaltrigen und sonstigen Bezugsgruppen“ (Scherr 2009: 20) gezogen. Die Grenze zum Erwachsenenalter wird wissenschaftlich deutlich stärker diskutiert und durch verschiedene Modelle und Vorschläge operationalisiert, hier sind insbesondere Konzepte wie Entwicklungsaufgaben zu erwähnen (vgl. Abschnitt 2.1.1). Es lässt sich kein klar abzugrenzendes Ereignis oder Ähnliches bestimmen, das eine klare Grenze ermöglichen würde. Jugend wie Erwachsensein wird durch verschiedene Elemente bestimmt, die zu verschiedenen Zeiten eintreten können (Scherr 2009: 20).

Trotz dieser Unschärfen finden sich Vorschläge zur Binnendifferenzierung der Jugendphase. Im wissenschaftlichen Kontext wird von Jugend meist als dreiteiliger Lebensphase ausgegangen (vgl. z.B. Scherr 2009; Hurrelmann/Quenzel 2016), wobei Altersangaben eher als unverbindliche ‚circa‘-Angaben einzustufen sind. In der nachfolgenden Tabelle wird exemplarisch illustriert, dass die drei Phasen sich zeitlich kaum unterscheiden, lediglich die Namen der drei Phasen sind von den Autor\*innen unterschiedlich gewählt.

Scherr (2009)		(Hurrelmann/Quenzel (2016))
12-18: pubertäre Phase/Jugendliche in engem Sinne		12-17: Frühe Jugend/ pubertäre Phase
19-21: nachpubertäre Phase: Heranwachsende	Post-adoleszenz	18-21: mittlere Jugend bzw. nachpubertäre Phase
21- Ende zweites Lebensjahrzehnt: Junge Erwachsene		22-max. 30: späte Jugendphase

Tabelle 1: Übersicht zur Binnendifferenzierung der Jugendphase (eigene Darstellung in Anlehnung an Scherr 2009; Hurrelmann/Quenzel 2016)

Anders gestaltet sich die Einordnung von Jugend auf rechtlicher Ebene. Jugend wird – je nach Gesetzbuch – gar nicht oder nur eingeschränkt erwähnt. Wabnitz (2017) arbeitet in seiner Expertise zum 15. Kinder- und Jugendbericht beispielsweise für das Zivilrecht heraus, dass Jugend bzw. Jugendliche als Begriffe vermieden werden:

„Das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB), in Kraft getreten am 1.1.1900, unterscheidet, trotz zahlreicher Änderungen an anderen Stellen, bis heute ebenfalls nur zwischen Volljährigen (ab dem vollendeten 18. Lebensjahr) und Minderjährigen oder verwendet den Begriff ‚Kind(er)‘“ (ebd.: 10).

Im Grundgesetz wird der Begriff hingegen nicht bzw. lediglich vereinzelt unter Aspekten des Jugendschutzes erwähnt (z.B. GG, Artikel 5). Etwas anders gestaltet sich dies im Sozialrecht, in dem Jugend je nach Gesetzbuch und Abschnitt unterschiedlich erwähnt wird, hier finden sich aber auch Rechte u.ä., die mit Altersangaben verbunden sind. Trotzdem betont Wabnitz

(2017:12), dass außerhalb des SGB VIII „(noch) überwiegend“ von Kindern ausgegangen wird. Im SGB VIII findet sich spätestens seit 1990 eine Differenzierung zwischen Kindern (unter 14 Jahre) und Jugendlichen (14-17 Jahre) sowie jungen Volljährigen (18- unter 27 Jahren). Auch wenn Jugend, wie hier nur kurz skizziert wurde, rechtlich teils als Begriff keine Verwendung findet, so wird „in definierten Abstufungen die rechtliche Stellung des Kindes in den Erwachsenenstatus überführt“ (Deutscher Bundestag 2017: 100). Insofern gehen mit wachsendem Alter auch erweiterte Rechte und Pflichten einher, die Jugendlichen zunehmende Möglichkeiten zur Mit- und Selbstbestimmung liefern.

Es finden sich also sowohl im rechtlichen, als auch im wissenschaftlichen Diskurs Altersdifferenzierungen, die Jugend, wenn auch vage, terminieren. Hinzu kommt, dass, wie eingangs erwähnt wurde, Jugend von gesellschaftlichen Einflüssen geprägt bzw. konstruiert wird (vgl. auch Niekrenz/Witte 2018: 384), so dass es diverse theoretische Ansätze zur Operationalisierung von Jugend gibt, die nun im Fokus liegen.

### 2.1.1 Anforderungen an die Jugendphase

Für das Jugendalter finden sich verschiedene Ansätze, die Anforderungen, Aufgaben und Herausforderungen an Jugendliche beschreiben. Häufig liegt diesen ein Verständnis von Jugend als Transitionsphase zu Grunde (vgl. z.B. Ferchhoff 2007: 316). Jugend wird so vor allem zukunftsgerichtet auf das Erwachsen- und damit auch vollwertiges Gesellschaftsmitglied-werden gelenkt (vgl. Reinders/Butz 2001: 914). Verstanden wird die Jugendphase daher auch als Statuspassage (vgl. Ferchhoff 2007: 86f), die es ermöglicht, relativ klare Entwicklungsaufgaben zu beschreiben (vgl. Münchmeier 2001: 126), obwohl von einer „Statusinkonsistenz“ (Ferchhoff 2007: 316) als gestaffelter Prozess der Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen und Aufgaben ausgegangen wird. Jugend erhält so den Status einer „Zwischenposition“ (ebd.), die – so wird kritisiert – wenig Eigenwert als Lebensphase innehat. Wesentlich geprägt hat das Verständnis von Jugend als Transitionsphase zunächst Schelsky (u.a. 1958). Er beschreibt, dass

„wir gezwungen sind, diese *soziale Rolle der Jugend heute nur als eine Übergangsphase* von der eigenständiger gebliebenen sozialen Rolle des Kindes und der heute weitgehend als sozial generell und endgültig gedachten Rolle des Erwachsenen zu bestimmen. Das wesentlichste Kennzeichen dieser soziologischen Definition der Jugend als eines *Überganges von der sozialen Rolle des Kindes zur sozialen Rolle des Erwachsenen* ist also die im sozialen Sinne normative Unselbständigkeit dieser Lebensphase“ (ebd.: 156, Hervorhebungen im Original).

Als eine der bekanntesten theoretischen Vorstellungen von Anforderungen an das Jugendalter gilt das Konzept der Entwicklungsaufgaben. Havighurst (1965: 2), der dieses Konzept maßgeblich prägte, beschreibt:

„The tasks the individual must learn – the developmental tasks of life – are those things that constitute healthy and satisfactory growth in our society. They are the things a person must learn if he is to be judged and to judge himself to be a reasonably happy and successful person. A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“.

In Havighursts Ausführungen spiegelt sich ein noch eher geschlossenes Konzept von Persönlichkeitsentwicklung wieder. Durch die Bewältigung bestimmter festgesetzter und unveränderlicher Aufgaben in bestimmten Lebensabschnitten erlangt das Individuum Glück, Zufriedenheit und Gesundheit, während diese bei Nicht-Bewältigung offenbar nicht erreichbar sind. In neueren Definitionen von Entwicklungsaufgaben wird hingegen stärker die Veränderbarkeit, insbesondere durch die Abhängigkeit vom sozialen Umfeld oder der Gesellschaft betont:

„Entwicklungsaufgaben sind an das Lebensalter gebundene Anforderungen, die sich typischerweise jedem Individuum im Laufe seines Lebens stellen. Sie ergeben sich durch das Zusammenspiel biologischer Veränderungen des Organismus, Erwartungen und Anforderungen, die aus dem sozialen Umfeld an das Individuum gestellt werden, sowie Erwartungen und Wertvorstellungen seitens des Individuums selbst“ (Eschenbeck/Knauf 2018; vgl. auch Hurrelmann/Quenzel 2016: 24; Scherr 2009: 119).

Gemeinsam ist jedoch allen Konzepten, dass sich für jede Altersphase verschiedene Anforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben finden, die sich je nach Konzept unterscheiden und anders gliedern (vgl. z.B. Havighurst 1965; Hurrelmann/Quenzel 2016: 25; Fend 1997: 41; Fend 2005: 205ff; Braun 2008: 111ff). Für das Jugendalter sind diese so gewählt, dass sie es ermöglichen sollen, mündig, unabhängig und autonom zu werden (Havighurst 1965: 120; Braun 2008: 110). Braun (2008: 111ff) benennt daher beispielsweise Selbstvertrauen, Selbstbestimmung, Selbstverständigung, Selbstbewusstsein und Selbstverwirklichung als fünf Entwicklungsaufgaben.

Bekannt sind vor allem das bereits erwähnte (psychologisch geprägte) Konzept von Havighurst (1965) sowie die inhaltlichen Erweiterungen dessen durch Hurrelmann/Quenzel (2016), die diese stärker aus einer Sozialisationstheorie heraus rahmen.<sup>1</sup> Sie benennen vier Entwicklungsaufgaben, die Jugendliche als Schritte zum Erwachsensein zu bewältigen haben. Mit „Qualifizieren“ beschreiben die Autor\*innen die Aufgabe, intellektuelle und soziale Kompetenzen zu entwickeln, die als notwendig erachtet werden, um persönliche Befriedigung zu erlangen sowie einen Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten (vgl. ebd.: 25). Hingegen zielt „Binden“ auf den „Aufbau eines Selbstbildes von Körper und Psyche, um die eigene Identität zu erlangen, und die Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen und eine enge Bindung zu besonders geliebten Menschen einzugehen“ (ebd.). Als dritte zentrale Aufgabe wird das Partizipieren genannt. Damit wird beschrieben, dass junge Menschen lernen sollen, an der Gesellschaft zu partizipieren, also diese mitgestalten und mitbestimmen sollen. Daran anknüpfend wird es als notwendig erachtet, sich mit Normen und Werten auseinanderzusetzen und

<sup>1</sup> Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass auch Erikson (1974) in seinem psychosozialen Entwicklungsmodell bereits von bestimmten Anforderungen und Aufgaben in spezifischen Lebensphasen ausgegangen ist. Sein Stufenmodell beinhaltet, dass Menschen die von ihm angenommenen acht Krisen in einer bestimmten Reihenfolge zu bewältigen haben, während Havighurst (1965) und Hurrelmann/Quenzel (2016) offener damit umgehen, wie und in welcher Reihenfolge die verschiedenen Aufgaben bewältigt werden, wobei Havighurst (1965) davon ausgeht, dass außerhalb der sensitiven Periode, in der eine Aufgabe normalerweise zu bewältigen wäre, deren Bearbeitung mit höherem Aufwand und weniger wirkungsvoll geleistet werden kann (vgl. dazu auch Eschenbeck/Knauf 2018: 30f). Anders als in älteren Konzepten angelegt, muss heute jedoch von „der Unabschließbarkeit ihrer Realisierung“ (Braun 2008: 110) ausgegangen werden, was Braun (2008: 110) auf Konzepte wie das „Lebenslange Lernen“ bezieht, so dass die persönliche Entwicklung als nie abgeschlossen zu erachten ist.

hier für sich bedeutsame zu erkennen (vgl. ebd.). „Konsumieren“ wird als letzte Entwicklungsaufgabe beschrieben. Diese ist wohl als zentralste Erweiterung von Havighursts Modell einzustufen (vgl. Eschenbeck/Knauf 2018: 26). Hierbei handelt es sich um „die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 25).

Insgesamt soll mit der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben auch ein Wachstum an Selbstbestimmung und Selbstständigkeit einhergehen, da für deren Bearbeitung es bedeutsam ist, „mit den inneren und äußeren Anforderungen“ (ebd.: 34) umzugehen, also für sich selbst Verantwortung ebenso zu übernehmen, wie für andere Menschen (vgl. ebd.: 34). Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist dabei vor allem zentral, dass Jugendliche diese Aufgaben nicht alleine bewältigen, sondern einerseits von diversen Sozialisationsinstanzen, zu denen auch diverse Organisationen des Jugendalters sowie Peers zählen, unterstützt werden (für die besondere Bedeutung von Peers vgl. auch Havighurst 1965: 111ff). Diese erfüllen ferner die Funktion einer Vermittlungsinstanz und geben Erwartungen an gelungene Bewältigungen bzw. der inhaltlichen Ausrichtung weiter (vgl. u.a. Hurrelmann/Quenzel 2016: 29).

Eine stärkere Offenheit ist in den Kernherausforderungen des Jugendalters (Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung), die im 15. Jugendbericht im Zentrum liegen (Deutscher Bundestag 2017: 96ff) und ebenfalls der Transitionsperspektive zugeordnet werden können, angelegt. Die Sachverständigenkommission versteht Jugend als „Integrationsmodus unserer Gesellschaft [...], über den die jungen Menschen in ihrer generationalen Lage in ein Verhältnis zur Gesellschaft gesetzt werden und sich selbst setzen (können)“ (ebd.: 96). Anders als bei Modellen, die Jugend mit (linearen) Entwicklungsstufen beschreiben, lehnen sie eine solche Perspektive ab. Stattdessen gehen die Autor\*innen davon aus, dass junge Menschen Wege finden, mit gesellschaftlich an sie herangetragenen Anforderungen umzugehen, diese theoretisch aber auch verweigern können. So wird von jungen Menschen erwartet, dass sie als Erwachsene sozial und beruflich handlungsfähig sein müssen, wofür eine Qualifizierung als notwendig behauptet wird. Genauso sollen Erwachsene Verantwortung für sich übernehmen und Konsequenzen für ihr Handeln tragen können, weswegen von Jugendlichen eine Verselbstständigung erwartet wird, für die wiederum auch Qualifizierungsprozesse nötig sind (z.B. um ökonomisch unabhängig oder politisch mündig zu sein). „Mit den Prozessen der (Selbst-)Positionierung wird verknüpft, dass junge Menschen eine Integritätsbalance zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit ausbilden sollen“ (ebd.: 96). Insgesamt wird also das Jugendalter damit verbunden, Entscheidungen für das weitere Leben zu treffen und eben auch, mit Erwartungen an sich selbst umzugehen.

Insbesondere im Kontext des Anliegens der vorliegenden Dissertation ist die Frage bedeutsam, wie Jugendliche an der Konstitution ihres Alltags beteiligt sind und damit Jugend und Aufwachsen mitgestalten (vgl. dazu auch Deutscher Bundestag 2017: 99). Dies ist wiederum

vom sozialen und gesellschaftlichen Kontext, den persönlichen Merkmalen sowie dem organisationalen Kontext abhängig, in dem sich Jugendliche befinden. Die Besonderheiten, die mit dem Aufwachsen im Internat als pädagogische Organisation einhergehen, rücken daher ab Kapitel 3 ins Zentrum der Arbeit.

### 2.1.2 Jugend als Moratorium

Vorstellungen, die Jugend als Moratorium verstehen, existieren schon seit der Aufklärung (vgl. Zinnecker 2000: 36f), insbesondere lässt sich dies bei Rousseau's Emile (1762/1998) finden. Der Begriff Moratorium stammt vom lateinischen mora und meint so viel wie Verzögerung oder Aufschub. Moratorien sind nicht auf bestimmte Lebensphasen etc. beschränkt, besitzen aber verschiedene Gestalten, so können sie verschiedene Ursachen und Anlässe im Ursprung haben (vgl. Zinnecker 2000: 37). Die Jugendphase wird in diesem Verständnis daher häufig als „Zeit der Entpflichtung“ (Andresen 2005: 85) von gesellschaftlichen Aufgaben und des sich Ausprobierens (vgl. Hunner-Kreisel 2008: 45) beschrieben (vgl. auch Deutscher Bundestag 2017: 89), was kritisch zu reflektieren ist. Schon hier wird deutlich, dass Jugend als Moratorium erst ab den 1970ern/1980ern durch verlängerte Schul- und Ausbildungszeiten sowie spätere Hochzeiten für die Breite aller Jugendlichen und nicht nur privilegierten Gruppen angelegt war (vgl. Krüger et al. 2018: 820).

Zunächst war die Moratoriumsperspektive eher psychologischen Diskursen entnommen, vor allem sei hier auf Eriksons (1974) psychosoziales Moratorium verwiesen, mit Zinnecker hielt dann ab den 1990ern ein eher soziologischer bzw. gesellschaftlicher Zugang Einzug (vgl. Reinders 2016: 148f). Eriksons Konzept basiert auf der bereits angesprochenen entwicklungspsychologischen Phasenlehre, in der er acht Phasen im Lebenslauf eines Menschen definiert. Der Jugend ist die fünfte Phase gewidmet, in der Jugendliche eine Identitätskrise zu bewältigen haben. Zur Bewältigung dieser wird Jugendlichen ein Moratorium geschaffen (vgl. Niekrenz/Witte 2018: 384). Erikson (1974: 161) beschrieb dieses psychosoziale Moratorium als „Aufschubperiode, die jemandem zugebilligt wird, der noch nicht bereit ist, eine Verpflichtung zu übernehmen, oder die jemandem aufgezwungen wird, der sich selbst Zeit zubilligen sollte“. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass es mehr als ein Aufschieben darstellt. Neben der Entbindung von den typischen Verpflichtungen Erwachsener wird Jugendlichen eine „provokative Verspieltheit“ gewährt (ebd.).

Zinneckers (u.a. 1991; 2000) Auseinandersetzungen mit Moratorien sind vielfältig und von verschiedenen Perspektiven geprägt. So arbeitete er, insbesondere ausgehend von der bereits angedeuteten gesellschaftlichen Entwicklung der Scholarisierung von Jugend ab Ende der 1980er, vor allem die Idee des Bildungsmoratoriums heraus (u.a. Zinnecker 1991). Daneben beschreibt er aber auch das pädagogische Moratorium (z.B. Zinnecker 2000). Eine Verzahnung der Perspektiven hat Zinnecker selbst nicht vorgenommen, auch wenn einzelne Elemente innerhalb der Beiträge Überschneidungen aufweisen, für diese Arbeit erscheint eine Verschränkung beider Konzepte jedoch sinnvoll und wird daher im Folgenden vorgenommen.

Mit dem Konzept des pädagogischen Moratoriums arbeitet Zinnecker (2000) vor allem (über historische Zugänge) heraus, dass die Kindheits- und Jugendphase durch pädagogische Aufgaben, Programme und Tätigkeiten gerahmt sind, für die spezifische pädagogische Organisationen bereitgestellt werden, beispielsweise Schulen, aber auch Kitas, außerschulische (z.B. der Kinder- und Jugendarbeit) sowie sozialpädagogische Organisationen (vgl. ebd.: 36ff). Zentral ist für ihn hierbei die Abgrenzung von Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen, insbesondere über die Idee eines pädagogischen Generationenverhältnisses: „Als Vertreter der pädagogischen Generation übernehmen Erwachsene jene Pflichten des Handelns stellvertretend mit, von denen die Jüngeren entpflichtet werden“ (ebd.: 39). Mit Entpflichtung meint er hier vor allem eine Befreiung von Reproduktionsaufgaben, was durch z.B. Jugendschutzbestimmungen in Bezug auf Arbeit oder Sexualität gesellschaftlich sichergestellt werden soll (vgl. ebd.: 38ff). Die Interaktionen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen ist hierbei durch pädagogische Tätigkeiten, also u.a. Unterrichten, Erziehen, aber auch Sanktionieren, gekennzeichnet, mit dem Ziel junge Menschen zur Mündigkeit zu befähigen bzw. sie bei der Herausbildung dieser zu unterstützen. Das pädagogische Moratorium wird daher nicht ausschließlich durch pädagogische Organisationen gerahmt, sondern auch durch Familie (vgl. auch „Das familiäre Regime“ Zinnecker 2000: 50) und andere Instanzen, die pädagogische Tätigkeiten ausüben.

„Ziel der pädagogischen Stellvertretung ist erklärtermaßen die Vorbereitung der ‚Mündigkeit‘, womit sich die pädagogische Generation selbst entthront und eine unabhängige Teilhabe der heranwachsenden Personen an ihre Stelle tritt. Damit ist die Grundregel benannt, nach der die Lebenszeit, die man im pädagogischen Moratorium lebt, limitiert wird“ (ebd.: 39).

Allgemein lässt sich das pädagogische Moratorium daher als eine Vorstellung von Jugend als eine von bestimmten gesellschaftlichen Aufgaben freigesetzte Lebensphase mit dem Ziel der Mündigkeit beschreiben, für die die Gesellschaft spezifische pädagogische Elemente zur Unterstützung dieser Aufgaben bereitstellt. Hier ließe sich entsprechend eine Verknüpfung mit den Anforderungen an das Jugendalter (Entwicklungsaufgaben, Kernherausforderungen des Jugendalters) denken.

Eine Verbindung bzw. Verschränkung der Moratoriumskonzepte von Zinnecker wird vor allem darüber möglich, dass er Jugend im pädagogischen Moratorium quasi als Qualifikationsphase beschreibt, die u.a. durch die Schulpflicht sichergestellt wird (vgl. Zinnecker 2000: 47ff). Mit der Idee des Bildungsmoratoriums knüpft er genau hieran an, in dem er darstellt, dass

„Bildungslaufbahnen als organisierendes Prinzip von Jugend in der Moderne anzusehen und zu analysieren (sind). Sie bestimmen maßgeblich das gesellschaftliche und biografische Ziel von Jugend mit, ebenso wie sie die strukturellen Muster der alltäglichen Lebensführung von Jugendlichen vorgeben“ (Zinnecker 2012: 194).

Die Vorstellung vom Bildungsmoratorium beschreibt also, dass gesellschaftlich gesehen für Jugendliche der Besuch von Bildungseinrichtungen im Fokus liegt, während sie von anderen



gesellschaftlichen Funktionen, wie Familiengründung und Erwerbsarbeit freigesetzt sein sollten (vgl. Zinnecker 1991: 10). Damit einher geht, dass Jugend gesellschaftlich darauf ausgerichtet ist, sich mit „Institutionen, Normen, Leistungszumutungen und Laufbahnen des Bildungssystems“ (Zinnecker 2012: 194) – also pädagogischen Ziele und Kontexten – auseinanderzusetzen. Im pädagogischen Moratorium sind diese nicht auf Bildung beschränkt, sondern beziehen eben auch beispielsweise sozialpädagogische Aufgaben und familiäre Aktivitäten ein (vgl. ebd.). Mit der Idee des Bildungsmoratoriums erläutert er damit insgesamt eher auf einer Makroebene gesellschaftliche Erwartungen an und Vorstellungen von Jugend, während mit dem pädagogischen Moratorium vor allem beschrieben wird, welche Unterstützung und Rahmung von der Gesellschaft bereitgestellt wird bzw. werden soll.

Kritisch wird beispielsweise im 15. Kinder- und Jugendbericht darauf verwiesen, dass die Idee des Bildungsmoratoriums

„mehr ein soziales Versprechen an die Jugendlichen des 20. Jahrhunderts – im Sinne eines soziales [sic!] Handlungs- und Experimentierraums für Jugendliche – dar(stellt), als eine empirische [sic!] fassbare und sozial verlässliche sowie gerechte Struktur für alle Jugendlichen in einer Gesellschaft des 21. Jahrhunderts“ (Deutscher Bundestag 2017: 98).

In den letzten Jahren sind so vermehrt Verdichtungs- und Kürzungstendenzen sowie Leistungsdruck, beispielsweise durch G8 oder die mit Bologna einhergegangene Einführung von BA- und MA-Studiengängen, zu beobachten, welche die Argumentation der Autor\*innen des 15. Kinder- und Jugendberichts untermauern würden (vgl. Krüger et al. 2018: 820f). Zum Ausdruck gebracht wird dies beispielsweise in konzeptionellen Weiterentwicklungen des Bildungsmoratoriums hin zum Optimierungsmoratorium (vgl. dazu Reinders 2016). Auch geht beispielsweise mit sozialer Ungleichheit einher, dass Jugendliche keine Garantie für Experimentierräume und Freisetzung von Entpflichtungen haben – hier lässt sich beispielsweise fragen, inwieweit Jugendliche, die von Armut betroffen sind und/oder die nach der Schule Nebenjobs ausüben wollen bzw. müssen und/oder aufgrund familiärer Schwierigkeiten Aufgaben der Eltern (mit-)übernehmen (Geschwister betreuen, Hausarbeit), die Jugendphase als von Entpflichtungen freigesetzt wahrnehmen.

Allerdings verweisen die eingangs vorgestellten Perspektiven des Moratoriums als Zeit der Entpflichtung und gewisser Weise die Kritik im Jugendbericht eher einseitig auf Zinneckers Moratoriumsidee. Er (2000: 41f) stellt zwei Gegenpositionen zum Moratorium dar, die als bedeutsam erachtet werden: die „rational-aufklärerische Idee“ und die „romantische Idee“. Die „rational-aufklärerische Idee“ beschreibt Moratorien als Übergangsphasen, „denen kein Eigensinn zukommt, sondern die erst durch die Verknüpfung mit der Zukunft des Erwachsenseins ihre Legitimation erhalten“ (ebd.: 41). Mit der romantischen Lesart werden dagegen der Wert

der Gegenwart, der Eigensinn und die Experimentierfreude im Moratorium in den Fokus gerückt (ebd.: 41f).<sup>2</sup>

Diese Differenzierung, in der auf verschiedene Zeitbezüge (Gegenwart vs. Zukunft) verwiesen wird, kann insbesondere zur Beschreibung der Gestalt und Zielsetzung der verschiedenen Instanzen eines pädagogischen Moratoriums genutzt werden. Zinnecker (2000: 54) illustriert dies anhand der nachfolgenden Tabelle.

	„Romantisches“ Modell	„Aufklärungs“-Modell
	Biographischer Eigensinn des Moratoriums	Moratorium als propädeutische Leistungslaufbahn
Familie	Wohlbefinden/Glück	Frühförderung/Lernoptimierung
Vorschule	Fröbel-Kindergarten	Montessori-Vorschule
Schule	Eigenaktiver Schülermensch (Reformpädagogik)	Schüler als Lernender/Konsument von Unterricht
Hochschule	Studium als Selbsterfahrung (produktive Zeitvergeudung)	Studium als Investition in Humankapital (Zeitoptimierung)
Jugendverband	Wandervogel	Bündische Jugend

Tabelle 2: Vergleich des „Romantischen“ und des „Aufklärungs“-Modells des Moratoriums (übernommen aus Zinnecker 2000: 54)

Bei einer am romantischen Modell orientierten Praxis liegt die Förderung von Eigenaktivitäten und nicht der Verwertungsaspekt im Zentrum, während im aufklärerischen Modell eher auf den zukünftigen Nutzen von z.B. (Lern-)aktivitäten geachtet wird. Bildungsmoratorium bedeutet damit eben nicht nur Verwertung – hier sei insbesondere auf die Frage nach der Entwicklung vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium verwiesen (vgl. Reinders 2016) –, sondern eben auch Selbstsozialisation und Erprobungsmöglichkeiten verschiedener Lebensstile (vgl. Reinders/Wild 2003: 26ff).

Als übergreifende Entwicklung, die sich in der Gestalt pädagogischer Moratorien zeigt und für den Schwerpunkt dieser Arbeit auf Internate bedeutsam ist, führt Zinnecker (2000: 46) die „Verhäuslichung“ auf. Diese ist nicht mit privaten Räumen, z.B. in der Familie, gleichzusetzen, sondern beschreibt eine gesellschaftliche Entwicklung, die Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen verräumlicht.

<sup>2</sup> Zentral ist, dass die erste Lesart der Bedeutung von Moratorien in ihrem begrifflichen Ursprung als Verzögerung oder Aufschub in gewisser Weise widerspricht. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass Moratorien erst durch die Idee von Übergängen entstehen können. Dies ist mit dem Abschnitt 2.1.1 verbunden, da im wissenschaftlichen Diskurs um Jugend oft zwischen Moratoriums- und Transitionsperspektive differenziert wird, während dies bei Zinnecker selbst eher integrierte Perspektiven darzustellen scheinen. Dieses Dilemma soll/kann an dieser Stelle nicht gelöst werden, zum Verständnis des Konzeptes erscheint es jedoch erforderlich, auf die verschiedenen Perspektiven hinzuweisen.

„Die wachsende Zentralisierung von Funktionen des kindlichen Moratoriums in verhäuslichten Umwelten wird u.a. dadurch angezeigt, daß [sic!] früher ausgelagerte Aktivitäten zunehmend in verhäuslichte Raumarrangements eingelagert werden. Sei es der öffentliche Spiel-, Abenteuer- und Bewegungsraum, der in Konzepte des Kinderzimmers integriert wird [...], oder die Öffentlichkeit der Nachbarschaft und Straße, die jetzt zu einem Teil des Schullebens auf dem Pausenhof oder im Unterrichtsraum mutiert“ (Zinnecker 2000: 47).

Jugend vollzieht sich demnach zunehmend in pädagogisch gerahmten Räumen, für die Internate als ganz besondere Rahmung eingeschätzt werden.

Was Zinneckers Vorstellungen, die stärker auf der Makroebene verortet werden, nicht berücksichtigen, ist einerseits die Bedeutung der Peergroups im Jugendalter, die – wie im Abschnitt 2.2.2 noch gezeigt wird – als sehr zentral erachtet wird, und andererseits ein Transfer auf die eher handlungspraktische Ebene. Beides findet sich bei Reinders (2005) bzw. Reinders/Butz (2001), der bzw. die in Anschluss an Zinnecker eine Differenzierung zwischen Bildungsmoratorium und Freizeitmoratorium vornimmt bzw. vornehmen. Die Differenzierung der beiden Moratorien mit den Begriffen Zinneckers wird hier durchaus kritisch gesehen, da dies zu einer Durchmischung der Ebenen und damit Missverständnissen führen kann. Zur Meta-(Beschreibung) des Konstrukts Jugendphase wird daher insbesondere auf Zinneckers Konzepte verwiesen, da Jugendleben immer (in unterschiedlicher Ausprägung in Abhängigkeit von z.B. sozialer Situation) Bildungselemente wie auch Freizeitelemente enthält. Dennoch ist Reinders Auseinandersetzung und der Ebenenwechsel bedeutsam, da gerade Zinnecker es versäumt, diesen Transfer auf die Handlungsebene vorzunehmen.

Hintergrund Reinders Arbeit bildet die Annahme, dass Jugendliche eher Bildungs- oder Freizeitorientierungen bzw. beide (Doppelorientierung) oder keine (unentschlossen) dieser Orientierungen entwickeln. Entsprechend geht er davon aus, dass Jugendliche sich eher an der Erwachsenen- oder Gleichaltrigengeneration orientieren und damit mehr an einer Zukunft und Transition (Bildungsmoratorium) oder der Gegenwart, den Peers, der Freizeit und dem möglichst langen Verbleib in der Jugendphase (Freizeitmoratorium) ausgerichtet sind (hier ist auch eine Verbindung zum aufklärerischen und romantischen Moratoriumsverständnis bei Zinnecker u.a. 2000 zu sehen). Die damit einhergehenden Praktiken der Assimilation, Segregation, Integration und Diffusion bewegen sich entsprechend zwischen diesen Moratorien (vgl. auch Reinders/Butz 2001: 917f; Niekrenz/Witte 2018: 386).

		<b>Bildungsmoratorium</b>	
		gering	hoch
<b>Freizeit-moratorium</b>	gering	<b>Diffusion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weder klare Zukunfts- noch Gegenwartsorientierung</li> <li>• Erwachsene und Peers haben geringe Bedeutung (im Vergleich zu anderen Typen)</li> </ul>	<b>Assimilation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendphase als Vorbereitung für das Erwachsenenalter</li> <li>• Zukunft- und Übergangsperspektive</li> <li>• Schulische Leistung von hoher Bedeutung</li> <li>• Starke Orientierung an Eltern</li> </ul>
	hoch	<b>Segregation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenwartsperspektive</li> <li>• Freizeitaktivitäten von hoher Bedeutung</li> <li>• Starke Orientierung auf Peers</li> <li>• Streben nach aktuellen maximalem Wohlbefinden</li> </ul>	<b>Integration</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindung von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung</li> <li>• Schulische Leistung und Freizeitaktivitäten von hoher Bedeutung</li> <li>• Peers und Erwachsene als gleichwertig bedeutsam</li> </ul>

Tabelle 3: Typologie jugendlicher Orientierungen in Abhängigkeit von Transitions- und Verbleibsorientierung (Eigene Abbildung in Ergänzung an Reinders/Wild 2003: 27f; Reinders 2005: 555f).

Die in der Tabelle abgebildeten Orientierungen und Praktiken, die im Kontext der Typenbildung der Dissertation von Bedeutung (Kapitel 8) sind, stellen eine hilfreiche Perspektive zum Verständnis der später noch vorzustellenden Praktiken von Jugendlichen im Internat dar. Sie weisen insbesondere auf die unterschiedliche Bedeutung von pädagogischen Organisationen bzw. verschiedenen Organisationsmitgliedern (Erwachsene als Professionelle; Peers als Mitnutzer/im Internat als Mitbewohner) für Jugendliche hin, obwohl beispielsweise Brake (2010: 395f) darstellt, dass die Typenzugehörigkeit in Reinders Studie nur in geringem Ausmaß die Varianz bei der Frage nach der Relevanz von Eltern oder Peers als Orientierungsgröße aufklärt.

Insgesamt lässt sich bis zu diesem Punkt festhalten, dass mit der Idee des Bildungsmoratoriums wie auch den in Abschnitt 2.1.1 vorgestellten Anforderungen an das Jugendalter gesellschaftliche Vorstellungen und Erwartungen existieren, die die Gestalt der Jugendphase beeinflussen. Dabei ermöglicht die Gesellschaft, allerdings in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, vielfältige Verhaltensspielräume, die ein breites Spektrum an jugendlichen Praktiken und Orientierungen zulassen, so dass Jugendliche persönliche Neigungen und Vorlieben in diesem Rahmen ausüben können. Diese Verhaltensspielräume werden aber durch Instanzen wie Familie, Peers und Organisationen des Jugendalters sowie Medien beeinflusst, die sowohl verhaltensbeschränkend als auch ermöglichend agieren können. Diese Instanzen können sowohl die Funktion als Mittler von Erwartungen und Anforderungen, als auch die Funktion des Unterstützers im Umgang mit diesen ausüben. Für die weitere Auseinandersetzung mit dem Fremd-, Mit- und Selbstbestimmungserleben von Jugendlichen im Internat erscheint insbesondere die Bedeutung von Organisationen sowie Peers in der Jugendphase zentral, so dass nachfolgend ein Schwerpunkt auf diesen liegt.

## 2.2 Bedeutung verschiedener Instanzen für Jugendliche

In der Jugendphase werden neben den Familien vor allem Peers und diverse Organisationen als zentrale gesellschaftliche Teilbereiche erachtet (Scherr 2009: 133). Die verschiedenen Bereiche erfüllen hierbei unterschiedliche Funktionen und weisen vielfältige Merkmale auf. Hilfreich zur grundlegenden Differenzierung von Merkmalen ist die aus der Bildungsforschung stammende Trennung in formale, non-formale und informelle Bildungskontexte. Während informelle Bildungskontexte überwiegend außerhalb von Organisationen zu verorten sind (Familie, Peers, Medien), sind formale und non-formale Kontexte durch Organisationen gerahmt (vgl. Rauschenbach et al. 2004: 28ff; Stecher 2012: 109ff). Zu beachten ist, dass keine vollständige Trennschärfe besteht und beispielsweise die Familie als informeller Bildungsort durchaus zweckgerichtete Bildungsmaßnahmen ergreifen kann und in (non-)formalen Organisationen ebenso informelle Lernprozesse stattfinden. Viel entscheidender für die folgenden Ausführungen ist jedoch, dass insbesondere Peers Bestandteil jedes Bildungsortes sein können, der Zugang zu ihnen aber unterschiedlich (freiwillig, unfreiwillig) geregelt ist. Münchmeier (2001: 128) stellt in diesem Zusammenhang beispielsweise fest, dass Schule „wegen ihrer organisatorischen Gliederung in Stufen und Klassen eine Gesellschaft von Altersgleichen“ ist (vgl. auch Ferchhoff 2007: 302). Peerkontakte können sich also insbesondere in Organisationen unter Aufsicht von Erwachsenen, aber auch ohne deren Beobachtung und Einwirken in und außerhalb von Organisationen vollziehen (vgl. Oswald 2008: 321).

Da an dieser Stelle der Arbeit noch keine vertiefende Betrachtung erfolgen soll, wird zunächst abstrakt auf die Bedeutung und besonderen Merkmale von (pädagogischen) Organisationen eingegangen und hierbei auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit verschiedenen Akteur\*innen verzichtet. Im Anschluss folgt eine ebenfalls einführende Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Peers. Eine konkrete Betrachtung muss handlungsfeldspezifischer erfolgen und wird erst ab Kapitel 3 für Internate vorgenommen.

### 2.2.1 Die Bedeutung von (pädagogischen) Organisationen

Insbesondere das Aufkommen von Jugend ist, wie bereits dargestellt wurde, eng verbunden mit der Etablierung von Bildungsphasen bzw. einem Bildungsauftrag. So wird dies mit der Einführung der Schulpflicht im 18./19. Jahrhundert und damit einer zunehmenden Pädagogisierung (vgl. u.a. Scherr 2009: 20) und Institutionalisierung (vgl. Pfaff 2015: 43) der Jugend verbunden. Krüger et al. (2018: 804) sprechen hier auch von einer Parallelisierung der Jugendphase mit Schul- und Ausbildungszeiten. Zinnecker entwickelte, wie bereits gezeigt wurde, aufgrund dieser Genese die Idee des pädagogischen bzw. Bildungsmoratoriums. Mit Schäfers (2001: 41ff) soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich erste begrenzte Vorstellungen von Jugend (männlich und gebildet) bereits im alten Rom und Athen sowie im Mittelalter zeigten, beispielsweise über die Entstehung von Ritterakademien, auch wenn dies damals noch nicht als „Jugend“ bezeichnet wurde. Insbesondere nach dem ersten Weltkrieg wurde Jugend dann zunehmend durch pädagogische Organisationen umrahmt, wie neben der Schulpflicht

und weiterführender (Aus-)bildung die Etablierung von Organisationen des Jugendschutzes oder der Fürsorge sowie sich entwickelnde rechtliche Vorschriften zeigten. Organisationen, die der Bildung und Erziehung junger Menschen dienen sollten, ergänzten damit zunehmend nicht organisierte Bildung und Erziehung durch die Familie (vgl. Schäfers 2001: 53; Scherr 2009: 30ff; Helsper/Hummrich 2008: 371).

Die besondere Bedeutung von Organisationen lässt sich vor allem daran bestimmen, dass durch die Mitgliedschaft in diesen nicht die persönlichen Vorlieben im Zentrum stehen, sondern Handlungen an organisationale Erwartungen angepasst werden (müssen) (vgl. Klatetzki 2008: 351f). So kommt beispielsweise Scherr (2009: 34) zu dem Schluss, dass: „Jugendlicher zu sein immer noch ökonomische Abhängigkeit sowie in vielen Fällen auch, in Institutionen pädagogischer Einflussnahme und Kontrolle ausgesetzt zu sein“, bedeutet.

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive nehmen Organisationen Einfluss auf Individuen, die Individuen aber ebenso Einfluss auf die Organisation selbst (vgl. Klatetzki 2008: 352). So haben Chao et al. (1994: 731f) für eher wirtschaftliche Organisationen sechs Dimensionen der organisationalen Sozialisation herausgearbeitet, die ebenfalls für andere Organisationsformen gültig erscheinen (vgl. auch Klatetzki 2008: 353f)<sup>3</sup>:

- performance proficiency: Hiermit wird beschrieben, dass Mitgliedern Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die zur Erfüllung ihrer Mitgliedschaftsaufgabe notwendig sind.
- people: Damit beschreiben sie die Notwendigkeit, Mitglieder in die Organisation zu integrieren, sie also Teil des sozialen Netzwerks der Organisation werden zu lassen. Zentral ist hier die Beziehungs- und Interaktionsthematik. So wird auch dargestellt, dass andere Mitglieder auf je individuelles Verhalten von anderen Mitgliedern reagieren.
- politics: Diese Dimension beinhaltet das Wissen um Machtstrukturen in der Organisation und der Integration in diese.
- language: Mit Sprache wird beschrieben, dass Organisationen bestimmte Jargons u.ä. nutzen, die Mitglieder erwerben sollten.
- organizational goals and values: Hiermit sind spezifische Elemente der Organisationskultur beschrieben, die das Wirken in der Organisation beeinflussen.
- history: Die Geschichte knüpft an die Ziele und Werte an und betont, dass Organisationen meist bestimmte Traditionen und historisch gewachsene Strukturen aufweisen, die das Selbstverständnis bestimmen und das Handeln der Mitglieder ebenfalls beeinflussen.

<sup>3</sup> Eine Übertragung bzw. Verknüpfung der Dimensionen auf pädagogische Organisationen erfolgt im darauffolgenden Abschnitt.

Es ist anzunehmen, dass diese Ebenen auch für Organisationen des Jugendalters bedeutsam sind, jedoch in unterschiedlicher Intensität.

Als bedeutsamste Organisation des Jugendalters ist sicherlich die Schule zu sehen, die durch die Schulpflicht von allen jungen Menschen zu besuchen ist. Sie gilt „als die zentrale Institution der sozialen, qualifikatorischen und ideologischen Reproduktion der Gesellschaft“ (Helsper/Böhme 2010: 620). Schule ist dabei in erster Linie durch ihren Bildungsauftrag zu definieren (hier z.B. Dimension performance proficiency), sie übernimmt aber deutlich mehr Funktionen und Aufgaben. Sowohl Giesecke (2001: 125ff) als auch Fend (1977) beschreiben (1) Qualifikation, (2) Selektion (und Allokation) sowie (3) Integration (und Legitimation) als die drei zentralen gesellschaftlichen Funktionen von Schule. Giesecke (2001: 125ff) unterscheidet diese dann von den Sozialisationsfunktionen, die Schule für die jungen Menschen selbst als Persönlichkeitsentwicklung hat. Horstkemper/Tillmann (2008: 290) betonen hierbei, dass es nicht nur um die Vermittlung von Fachwissen geht, sondern ebenso um „das Einüben in die Verkehrsformen der Institution (Hierarchie, Konkurrenz)“ (hier z.B. die Dimension „politics“) sowie die Einbindung in „das Beziehungsgeflecht der Peergroup (Solidarität und Anerkennung)“ (hier z.B. Dimension „people“). Die Sozialisation wird dabei – so beschreibt es Fend (1977: 213ff) für die Organisation Schule – sowohl von gesetzlich-institutionellen Regelungen als auch dem Schulklima beeinflusst. Dabei strukturieren erstere die Sozialisationsprozesse, da sie durch diverse Vorgaben einen Rahmen für Interaktionen und Erwartungen der Mitglieder vorgeben (vgl. ebd.: 65). Die Interpretationsmöglichkeiten dieser Rahmumgebung führen zu verschiedenen Gestalten des Schulklimas als „überfachliche Kommunikations- und Interaktionsprozesse“ (ebd. 215). Demnach ist das „Schulklima die Art und Weise, wie Sozialisationsprozesse in veranstalteter Form durchgeführt werden, die ‚Verlebendigung‘ institutioneller Verhältnisse durch die Individualität der Lehrer und Schüler und die dabei entstehenden Lebensformen“ (ebd.: 64). Horstkemper/Tillmann (2008: 292) bilden Fends Ausführungen in einem Schaubild ab und erweitern dies an einigen Stellen.

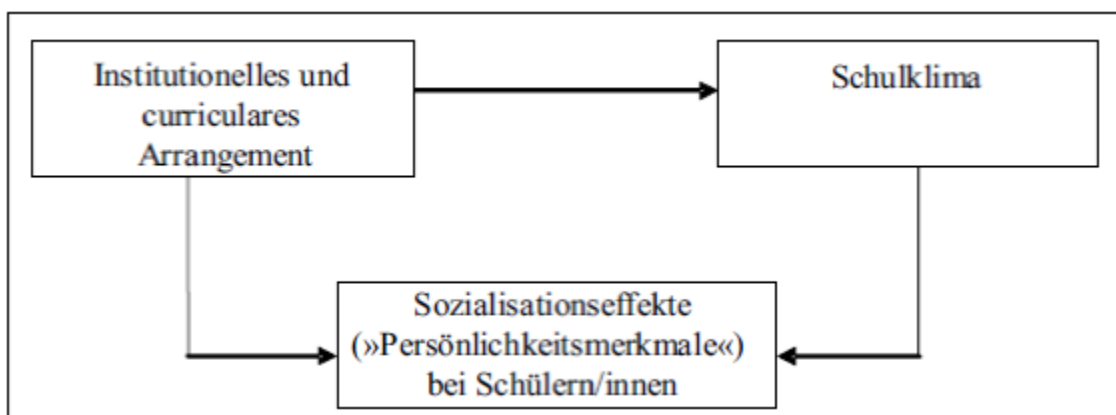


Abbildung 1: Modell schulischer Sozialisationsbedingungen (übernommen aus Horstkemper/Tillmann 2008: 292)

Das institutionelle und curriculare Arrangement beinhaltet mehr als konkrete gesetzliche Vorgaben. Stattdessen werden darunter auch Aspekte wie Schulformen und Abschlussmöglichkeiten, Fächer und Lehrpläne sowie Zuordnungen in Klassen oder Lehrergruppen verstanden. Es wird hier bereits von einem direkten Wirkungszusammenhang auf die Sozialisation von Schüler\*innen ausgegangen – die institutionelle Dimension wirkt aber vor allem über die Dimension des Schulklimas, wie bereits dargestellt wurde. Eine bedeutsame Schlussfolgerung Fends, die zur Begründung der Auswahl des Samplings dieser Studie beiträgt, ist vor allem, dass sich die Sozialisationseffekte durch die Ebene des Schulklimas zwischen den Schulen und zwischen den Klassen unterscheiden. Dies drückt sich auf Ebene des Schulklimas auf inhaltlicher Ebene durch Leistungs- und Disziplindruck, auf interaktionaler Ebene durch restriktive Kontrolle und Mitbestimmung sowie auf Ebene der Beziehungen durch Anonymität sowie Hilfe und Unterstützung aus (vgl. Fend 1977: 119ff; Horstkemper/Tillmann 2008: 292).

Anzunehmen ist, dass sich das Modell mit kleinen Modifikationen auf andere Organisationen übertragen lässt. Strukturelle bzw. institutionelle Rahmenbedingungen bedingen demnach genauso wie Interaktions- und Kommunikationsprozesse die Sozialisation von Menschen in Organisationen, während in nicht-organisationalen Gebilden (z.B. Familie, Peers) zwar auch Regelungen etc. vorliegen, diese aber weniger formalisierten Charakter haben. Familien und Peers gelten daher eher als alltagsgebunden und lebensweltorientiert (vgl. Stecher 2012: 112). Für Familien führen Helsper/Humrich (2008: 372) insbesondere auf, dass diese durch „unkündbare Beziehungen auf intimer, emotionaler, diffuser, auf Nähe und Liebe gründender Basis verstanden wird“, während „die Schule im Kern um die Vermittlung fachspezifischer Inhalte in stärker rollenförmig-universalistischen, spezifisch-distanzförmigen Unterrichtsbeziehungen zentriert“ ist. Beziehungen und Interaktionen in Schulen, aber auch andere Organisationen des Jugendalters, basieren also – anders gesagt – auf Interaktionen zwischen professionellem Personal mit den jungen Menschen, die zielgerichtet angelegt sind (vgl. Stecher 2012: 110). Insgesamt ist jedoch davon auszugehen, dass Schulen als Orte formaler Bildung

„mit relativ starren Organisationsstrukturen, unbeweglichen Lehrplänen, didaktischen Theorien und Modellen, mit engen Fächergrenzen, mit einem Heer von Spezialisten, die das Lehren und Erziehen als Beruf ausüben, und mit besonderen, oftmals hochspezialisierten Veranstaltungen“ (Ferchhoff 2007: 302)

andere Erfahrungen ermöglicht als beispielsweise Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als Orte non-formaler Bildung. Diese weisen zwar ebenso gesetzliche Vorgaben auf (besonders SGB VIII), insbesondere für die außerschulische Bildung beinhalten diese aber explizite Gestaltungsspielräume für die Jugendlichen. Ferner wird durch die Freiwilligkeit der Nutzung dieses Feld als offener und mit mehr Freiräumen gestaltbar eingeschätzt.

Insgesamt sind Organisationen einerseits Vermittler von organisationalen Erwartungen, Werten etc., sie sind aber gleichermaßen Mittler der Gesellschaft. Außerdem werden sie durch formale Abläufe und Strukturen geregelt, in ihnen finden aber daneben, beispielsweise durch



Peerinteraktionen, ungeplante Prozesse statt, die sozialisatorischen und bildenden Wert haben.

### 2.2.2 Die Bedeutung von Peers

Mit Peers werden heute überwiegend Gleichaltrige umschrieben, die jedoch unterschiedliche soziale Konstellationen meinen können. Neben der Anzahl (z.B. Zweierbeziehung, Clique) ist insbesondere die Nähe und Qualität der Beziehungen der Peers entscheidend (z.B. beste\*r Freund\*in, Clique, Klassenkamerad\*innen, Szenemitglieder) (vgl. Brake 2010: 387) –so ist immer auch zu berücksichtigen, dass Freundschaften als Peerbeziehungen auf Freiwilligkeit basieren (vgl. Harring et al. 2010: 10), dass Peers im Kontext organisationaler Mitgliedschaften, z.B. in Schule, aber unfreiwillig in Beziehung zueinander treten.

„Peer“ stammt vom lateinischen „par“, meint also so viel wie „gleich“ oder „ebenbürtig“ (ebd: 388). Hier wird also bereits

„deutlich, dass es weniger das gemeinsame Lebensalter ist, das die Peers miteinander verbindet, sondern das für die Austauschprozesse konstitutive Prinzip der Gleichrangigkeit. Für die Peer-Interaktion ist demnach wesentlich, dass hier zumindest idealtypisch Gleiche unter Gleichen zusammentreffen, die sich in Wissen, Können, Entscheidungsbefugnis usw. nicht prinzipiell unterscheiden“ (Brake 2010: 388).

Die Gleichaltrigkeit und die Gleichrangigkeit sind damit zwei wesentliche Unterschiede zu Interaktionen mit Erwachsenen – sowohl zu Eltern als auch zu pädagogischen Fachkräften – weswegen davon ausgegangen wird, dass durch Peerbeziehungen differente Erfahrungsräume eröffnet werden (vgl. Brake 2010: 389; Oswald 2008: 321) bzw. ihnen eine hohe sozialisatorische Bedeutung, die sowohl positiv wie negativ auf die Entwicklung wirken kann, zugeschrieben wird (vgl. u.a. Ecarius et al. 2012: 162/175; Harring et al 2010: 9; Rohlf's 2010: 61; Hurrelmann/Quenzel 2016: 177ff). Peergroups bilden sich einerseits „im Anschluss an die ohnehin nach Altersgruppen organisierte Schule“ (Ferchhoff 2007: 345), entstehen andererseits aber auch sozialraum- bzw. infrastrukturell bezogen (vgl. ebd.: 345) sowie durch besuchte außerschulische Organisationen (Jugendverbände und Vereine) und Gatekeeper, die bereits Mitglied einer Peergroup sind. Dabei ist ihr Wirkungskreis sowohl in den Entstehungskontext integriert, sie gestalten sich aber genauso in der Freizeit (vgl. ebd.). Insbesondere in freiwillig eingegangenen Peer-Beziehungen (z.B. Freundschaften, Cliques, Partnerschaften) wird von einer Fragilität ausgegangen, die Aushandlungsprozesse zwischen den Jugendlichen benötigen und damit auch Kooperations- und Kritikfähigkeiten fördern und fordern (vgl. Harring et al. 2010: 11). Cliques sind im Unterschied zu formalen Organisationen offene soziale Gebilde, in der (idealtypisch) keine formellen Mitgliedschaftsregeln oder starre Hierarchien vorliegen. Cliques bilden sich – anders als Organisationen – aufgrund angenommener Ähnlichkeiten und Sympathien der Mitglieder (vgl. Scherr 2010: 77). Zugehörigkeit entsteht, so Scherr (2010: 75), über regelmäßige Anwesenheit und Kommunikation zwischen den Mitgliedern. Weiterhin kann in Cliques „im Unterschied zu Organisationen – prinzipiell über alles geredet

werden. Sie stellen Individuen also die Möglichkeit zur Verfügung, für alle Anliegen und Interessen Kommunikationspartner zu finden“ (ebd.: 76), haben aber die Möglichkeit bestimmte Themen nicht zu berücksichtigen (z.B. intime Themen, die eher Partnerschaften vorbehalten sind).

Allgemein wird mit Peers oft das Potenzial zur Erprobung neuer Verhaltensmöglichkeiten sowie dem Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen beschrieben (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 172). Harring et al. (2010: 9) betonen dabei, dass die „Bedeutung, nicht nur hinsichtlich der Freizeitgestaltung, sondern darüber hinaus auch bezogen auf die (kulturelle) Lebensführung und soziale Orientierung“ besteht. Hurrelmann/Quenzel (2016: 172) betrachten Peers daher vor allem als zentrale Unterstützer bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Konsumieren“. Ferchhoff (2007: 344f) stellt hierbei u.a. heraus, dass Peers „jugendspezifische und selbstsozialisatorische Freiräume“ (ebd.: 345) und damit auch Möglichkeiten der Selbstverwirklichung eröffnen. Anders als in Interaktion mit Erwachsenen bzw. Organisationen, bei denen davon ausgegangen wird, dass „sich Jugendliche den Umgangsformen und sozialen Regeln anpassen (müssen), die von Autoritätspersonen bestimmt werden, und die sie nur wenig beeinflussen können“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 174), können sie im Kontakt mit Peers eigene Regeln, Werte und Verhaltensweisen aushandeln und somit neue Rollen ausprobieren (vgl. ebd.: 174ff). Anders als beispielsweise Erwachsene als Eltern oder als Fachkräfte in Organisationen haben Peers keine Erziehungs- und Betreuungsverantwortung, was folglich ihre Interaktionen beeinflusst. Sie müssen nicht auf das Wohlbefinden der anderen achten und besitzen dadurch mehr Verhaltensspielräume (vgl. ebd.: 177). Gleichzeitig finden sich innerhalb von Peergroups durchaus Normierungen, sowohl sichtbar durch z.B. Stile (Kleidung, Frisur) als auch eher unsichtbar durch bestimmte Norm- und Wertstrukturen (vgl. Ferchhoff 2007: 345). „In ihnen herrscht [...] in binnenperspektivischer Hinsicht häufig eine starke Solidarität bezogen auf gemeinsame und für sie lebensbedeutsame Interessen, Ansichten, Wert- und Normvorstellungen, Aktionen und Taten“ (ebd.: 345). Gleichzeitig können Peers ebenso negativen Einfluss auf den Sozialisationsprozess von Jugendlichen ausüben, beispielsweise durch verschiedene Formen des Mobbing (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 178) oder delinquentes und deviantes Verhalten (vgl. dazu z.B. Sitzer/Zdun 2016).

Insgesamt, zu dem Schluss kommt Scherr (2010: 81) für Cliques/informelle Gruppen, was aber auf andere Peerkonstellationen übertragbar erscheint, können Peergroups als

„‘kleine soziale Lebenswelten’ Gleichaltriger charakterisiert werden, in denen Sozialisations- und Bildungsprozesse quasi in Eigenregie, d.h. in mehr oder weniger bewusster Distanz zu pädagogischer Einflussnahme stattfinden. Sie stellen so betrachtet einen sozialen Kontext dar, in dem sich Jugend als ein eigenständiger sozialer Erfahrungszusammenhang konstituiert“ (ebd.).

## 2.3 Resümee

Wie gezeigt wurde, existieren diverse Vorstellungen, die der Jugendphase bestimmte Funktionen zuschreiben. Operationalisiert wurden diese beispielsweise mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben oder den Kernherausforderungen des Jugendalters (2.1.1), sie bilden sich aber ebenfalls in der Idee des Bildungsmoratoriums (2.1.2) ab. Diese Anforderungen werden jedoch als Teilbereiche erachtet, welche die Identitätsentwicklung beeinflussen und insbesondere zur Entstehung von Autonomie und Mündigkeit beitragen sollen. Hierfür wird das Erleben von Fremdbestimmung sowie Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten als bedeutsam erachtet, was im Kapitel 4 näher erläutert werden soll. Dass die Jugendlichen bei der Bewältigung dieser Anforderungen und Aufgaben nicht auf sich allein gestellt sind, wird in Konzepten wie dem pädagogischen Moratorium wie auch diversen Sozialisationstheorien beschrieben. Entsprechend prägen neben der sozialen Herkunft, die nicht im Fokus der Arbeit liegt, insbesondere die Kontexte des Aufwachsens die Verwirklichung der Anforderungen. Jugendliche können den verschiedenen Instanzen unterschiedliche Bedeutung beimessen, wie z.B. Reinders (2005) mit seiner Typenbildung von Freizeit- oder Bildungsorientierungen zeigt.

Insbesondere das Internat als pädagogische Organisation (vgl. Kapitel 3) kann ein pädagogisches Moratorium theoretisch betrachtet fast in Reinform ermöglichen, da es sich – wie noch gezeigt wird – als das gesamte Leben der Jugendlichen umfassend konzipiert sieht. Es vereint die sonst oft getrennten formalen, non-formalen und informellen Bildungs- und Sozialisationsorte strukturell, so dass sich insbesondere das Zusammenwirken von Peers, Personal und der Organisation als Ganzes auf besondere Weise gestaltet und damit die Lebensführung und Alltagspraktiken, die sich Jugendliche im Umgang mit an sie gestellten Aufgaben und Anforderungen aneignen, beeinflussen. Inwieweit in dieser besonderen Konstellation jedoch u.a. Räume und Zeiten zur Mit- und Selbstbestimmung als Bedingung für Experimentierräume, bzw. den Erwerb von Selbstständigkeit und Selbstpositionierung als gesellschaftliche Erwartung an die Jugendphase ermöglichen, ist offen und soll im Rahmen dieser Arbeit weiterverfolgt werden.

## 3 Internate als (pädagogische) Organisationen

Im Kontext dieser Arbeit werden Internate als pädagogische Organisationen verstanden. So ist es möglich, Internate nicht nur als Einrichtungen, ein häufig, besonders alltagssprachlich genutztes Synonym für Organisationen, zu benennen, sondern die Vorstellung des Forschungsgegenstands entlang zentraler Merkmale von Organisationen vorzunehmen.<sup>4</sup> Eine organisationale Perspektive auf Internate hat vor allem Gonschorek (1979) geworfen, der Internate als „Sozialisationsorganisationen“ beschreibt: „Weil Internate für ihre Insassen ‚rund um die Uhr‘ da sind, sind sie komplexer und totaler als Tagesschulen und vermutlich besonders

---

<sup>4</sup> Dennoch wird in dieser Arbeit auch der Begriff der „Einrichtung“, allerdings immer als Organisation verstanden, genutzt.

ergiebigste Objekte organisationssoziologischer Analysen“ (ebd.: 24). Für diese Arbeit wird sich für die nachfolgenden theoretischen, besonders aber auch die empirisch-reflexiven Kapitel ein Gewinn von dieser Perspektive erhofft, da insbesondere die Gestalt einer Organisation die Praktiken und das Erleben ihrer Mitglieder beeinflusst. Organisation ist ein vielfältig verstandener Begriff, der alltagssprachlich nicht nur mit Einrichtung, sondern vor allem auch Institution synonym Verwendung findet. Die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Differenzierung und Theoriebildung sind vielfältig (vgl. u.a. Göhlich 2014; Weber et al. 2013; Schröder et al. 2016), gleichzeitig finden sich Auseinandersetzungen zu z.B. Institutionen, die aus organisationspädagogischer Sicht sicher eher als Organisation zu bezeichnen wären (z.B. Merckens 2006). Etymologisch wird unter „Institution“ eine Einrichtung im Sinne einer Setzung bzw. (Handlungs-)Vorgabe, mit ‚Organisation‘ hingegen eine Einrichtung im Sinne der Bildung und des Gebildes einer sozialen Einheit“ (Göhlich 2014: 72) verstanden.<sup>5</sup>

Organisation wird hier daher nicht in der Lesart einer instrumentellen (auch funktional genannt), sondern eher als institutionelle Organisation verstanden (vgl. Göhlich 2014: 68f; Laske et al. 2006: 12ff).<sup>6</sup> Göhlich (2014), aber auch schon Mayntz (1975: 588), beschreibt diese als „Sozialgebilde, die durch das Zusammenwirken ihrer Mitglieder, spezifische Zweckorientierung, geregelte Arbeitsteilung, beständige Grenzen und eigene Kultur gekennzeichnet sind“ (Göhlich 2014: 72). Insbesondere die Mitgliedschaft wird neben den Zwecken und den Hierarchien auch von Luhmann (1976) als zentrales Merkmal von Organisationen hervorgehoben. So werden Organisationen von Mitgliedern hergestellt und reproduziert. Weiterhin ist es für Organisationen zentral, dass diese bewusst und meist planvoll entwickelt wurden, um die Ziele der Organisation zu erreichen, weswegen sie auch eine bestimmte Ordnung und Struktur besitzen (vgl. Guckenbiehl 2016: 184; Laske et al. 2006: 13f). Allerdings ist für dieses Verständnis von Organisation zentral, dass sie zwar organisiert ist, in Organisationen aber auch nicht geplante, also unorganisierte Prozesse verlaufen und unorganisierte Strukturen zu finden sind (vgl. Mayntz 1975: 588). Gleichwohl sollte hier bereits darauf hingewiesen werden, dass die Gestalt der Organisation vom Organisieren (vgl. Feld/Seitter 2017) bzw. einem instrumentellen Verständnis von Organisation abhängig ist, da diese z.B. Regeln und Vorgaben beinhalten (vgl. Laske u.a. 2006: 13) – dies wird an anderer Stelle dieser Arbeit (vgl. 3.2) nochmal differenzierter aufgegriffen.

<sup>5</sup> Für eine genauere Differenzierung z.B. Göhlich (2014).

<sup>6</sup> Diese Unterscheidung lässt sich unter Verwendung anderer Begrifflichkeiten bereits bei Mayntz (1975, 587ff) finden, die vier Verständnisse des Begriffs in der Soziologie beschreibt: die soziale Organisation, die Organisation als Resultat des Organisierens bzw. „im Sinne der O.Lehre“ (ebd.: 587) bzw. Tätigkeit, die Organisation als Synonym für Vereinigungen, Vereine und als soziales Gebilde, was das Verständnis von Internaten als institutionelle Organisation umfasst. Engel/Sausele-Bayer (2014:10) weisen auf vier mögliche Perspektiven hin: „Organisation als (pädagogisches) Handeln, Organisation als Kontext pädagogischer Praxis, Organisation als pädagogischer Gegenstand“ sowie „als Bedrohung des Pädagogischen“.

Sicherlich ist es auch möglich, Internate in unterschiedliche Organisationstypen oder -formen einzuordnen. So versteht Gonschorek (1979) sie als soziale Organisationen und Sozialisationsorganisationen, Goffman (1981) hingegen zählt sie zu den totalen Institutionen/Organisationen (siehe 3.3). Eine systematische Einordnung und Abgrenzung stellt jedoch kein Anliegen der Arbeit dar. Stattdessen werden Internate, vor allem aufgrund ihres Zwecks (siehe 3.2.2), als pädagogische Organisationen definiert: In ihrer Konstitution ähneln Internate verschiedenen anderen pädagogischen Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens. Insbesondere die (Ganztags-)Schule, die in der Organisationsforschung vermehrt in den Blick geraten ist, zeigt strukturelle Gemeinsamkeiten mit Internaten, was auch auf die Einbettung ins bzw. Verschränkung mit Internat zurückzuführen ist (zum Verhältnis von Schule und Internat siehe Abschnitt 3.2.1.1).<sup>7</sup> Gleichzeitig sind ebenso Nähen zu Formen der stationären Erziehungshilfen zu erkennen (siehe 3.2.1.2). Konstitutiv für Internate ist vor allem die Verschränkung verschiedener Lebensbereiche der Bewohner\*innen, so dass weder eine rein schulpädagogische noch außerschulische oder sozialpädagogische Lesart ausreichend erscheint. Aus diesem Grund werden sie ohne weitere Spezifikationen als pädagogisch definiert. Als pädagogische Organisation können in Anlehnung an Krüger/Rauschenbach (2000: 10) all jene verstanden werden:

„in denen es entweder um Kinder, Jugendliche oder andere Zielgruppen als Adressaten der Arbeit geht, oder in denen Aspekte der Erziehung oder der Bildung, des Lernens oder der Hilfe, in jedem Fall aber der Personenänderung oder des pädagogischen Bezugs im Mittelpunkt stehen, oder in denen in nicht unerheblichem Maße pädagogisch ausgebildetes Personal [...] als Fachkräfte arbeiten“.<sup>8</sup>

Entsprechend dem Anliegen, Internate als Ganzes zu definieren, sollen im Folgenden zunächst verschiedene Definitionen von Internaten gegenübergestellt werden. Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in diesen Definitionen aufzuzeigen, welche in Kombination mit den eben eingeführten Merkmalen von Organisationen die weitere Struktur des Kapitels bedingen. Zunächst werden Internate und ihre Grenzen zur Umwelt vorgestellt. Da hier bereits zentrale Differenzierungsmöglichkeiten und Formen beschrieben werden, erfolgen erste Eingrenzungen für die weiteren Abschnitte. Folgend werden der Organisationszweck und die Organisationsziele präsentiert und dabei sowohl die Perspektive der Auftraggeber\*innen als auch der Internate selbst berücksichtigt. Schließlich wird der Blick auf die Frage der Mitgliedschaft und sich herausbildende Hierarchien und Rollen gerichtet. Bevor eine abschließende Bündelung mit einer dieser Arbeit zugrundeliegenden Definition stattfindet, erfolgt eine Diskussion um die Frage, ob Internate als totale Organisationen betrachtet werden können.

---

Es soll aber auch kurz darauf verwiesen werden, dass es Diskurse darum gibt, ob Schule als Organisation verstanden werden kann, da sie stark von anderen Instanzen (z.B. Staat) abhängig ist und Entscheidungen weniger aus sich selbst heraus generiert (vgl. näheres z.B. bei Drepper/Tacke 2012: 207).

<sup>8</sup> Tippelt (2000) als auch Merckens (2006) sprechen von pädagogischen Institutionen. Zum Diskurs um Institution und Organisation siehe z.B. Göhlich (2014).

### 3.1 Vergleich bestehender Definitionen von Internaten

Vermutlich hat jede\*r eine Vorstellung darüber, was ein Internat (nicht) ist. Bei einer genaueren Betrachtung der historischen Entwicklung, der Funktionen und Ziele der Internatserziehung, der Trägerstrukturen, rechtlicher Grundlagen oder der Adressat\*innen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu anderen Organisationen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, erscheint es jedoch erforderlich, sich der Frage danach, was ein Internat ist bzw. was sowohl Praxis und Wissenschaft unter Internaten verstehen, systematisch anzunähern, um den Untersuchungsgegenstand genauer fassen zu können.

Für eine tiefergreifende und differenzierte Begriffsannäherung erscheint es sinnvoll, zunächst auf gängige Fachlexika oder Handbuchartikel zurückzugreifen. Im Fall von Internaten stellt dies ein schwieriges Unterfangen dar, da diese nur mit Einschränkung in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Enzyklopädien Erwähnung finden, obwohl davon auszugehen ist, dass Internate schon lange Einrichtungen des Bildungs- und Erziehungswesens darstellen. So fand der Begriff „Internat“ nach Neubig (1969: 19) erstmals 1895 als Fachbezeichnung bei Schimmelpfeng (1895) Verwendung. Ladenthin (2009a: 14) verweist hingegen auf die erstmalige Begriffsverwendung Mitte des 19. Jahrhunderts. Es ist jedoch davon auszugehen, dass schon seit der Frühgeschichte und vorchristlichen Zeit in allen Kulturen internatsähnliche Einrichtungen „gewollt waren, in denen der Erwerb von Wissen zusammen mit der Eingewöhnung von Verhaltensweisen, Haltungen und schließlich Handlungsformen bzw. einem spezifischen oft ständischen Ethos stattfinden sollte“ (Ladenthin 2009a: 14, vgl. auch Winkens 1992: 30f). Doch sucht man beispielsweise in aktuellen Fachlexika wie Andresen et al. (2009) oder Krüger/Grunert (2006) vergebens nach einem Eintrag zu „Internat“, nur bei Tenorth/Tippelt (2012: 349) lässt sich ein Definitionsvorschlag finden. Internate werden hier als Einrichtung definiert,

„in welcher Kinder oder Jugendliche getrennt von ihren Herkunftsfamilien gemeinsam unterrichtet werden. Sie leben in Gruppen, altershomogen oder –heterogen, z.T. familienähnlich in Wohngemeinschaften organisiert [...], aber auch in einem Gruppen-System, das von Präfekten oder Tutoren, d.h. hauptamtlichen Erziehern oder durch Internatsbewohner selbst ausgeübte Funktionsrollen, geführt wird. Auch die Freizeit ist gemeinschaftlich organisiert. I.e stellen ein spezifisches Unterrichts- und Erziehungsmilieu dar, meist geprägt von dezidierten, z.B. konfessionellen [...] oder reformpädagogischen Intentionen“(ebd.).

Zentrale Elemente der Definition sind einerseits die Unterbringung in Gruppen und die gemeinsame Freizeitgestaltung sowie der gemeinsame Unterricht der Bewohner\*innen. Dabei wird betont, dass die Form der Gruppenunterbringung vielfältig organisiert sein kann. Trotzdem sind nach Tenorth/Tippelt (2012) zentrale Lebensbereiche der Jugendlichen in Gruppen bzw. in Gemeinschaften organisiert. Bezüglich des gemeinsamen Unterrichts kann geschlussfolgert werden, dass alle Jugendlichen dieselbe Schule besuchen bzw. dass das Internat und die Schule ineinander übergehen – sie werden in den Internaten unterrichtet. Eine Trennung der beiden Organisationstypen erscheint damit hinfällig. Andererseits wird auf die Erziehung und Betreuung durch Professionelle, aber auch durch andere Bewohner\*innen hingewiesen. In der

Definition sticht insbesondere das „oder“ ins Auge, da so eine Unschärfe hinsichtlich der Betreuung durch ausgebildete Fachkräfte entsteht, die nicht eindeutig aufgelöst wird. Weiterhin wird das Internat als ein „spezifisches Unterrichts- und Erziehungsmilieu“ bezeichnet, dem bestimmte Konzeptionen zu Grunde liegen. Offen bleibt allerdings, was das spezifische am Unterrichts- und Erziehungsmilieu darstellt.

Über diese lexikalische Definition hinaus finden sich Definitionen zu Internaten nur in den verhältnismäßig wenigen Beiträgen zu Internaten selbst (für einen Überblick vgl. Züchner et al. 2018). Eine Auswahl solcher Definitionen wird nachfolgend dargestellt, um diese miteinander zu vergleichen. Dabei wird auf die aktuellere Literatur seit den 1990ern Bezug genommen, um Wandlungsprozesse der Internate und der Studien über Internate zu berücksichtigen (Ein Überblick über ältere Definitionen kann z.B. bei Winkens (1990) gewonnen werden).

An die vorherige Definition anschlussfähig erscheint, zumindest in Teilen, die Definition von Backes (2000: 35f), wenn gleich diese als ungenaueste Begriffserklärung eingestuft wird. Demnach sind Internate

- „nach außen klar abgegrenzte Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, in denen
- ihnen schulische Bildung vermittelt wird und ihre Unterrichtsleistungen gefördert werden,
  - ihre Lebensbedürfnisse nach Verpflegung und Wohnung befriedigt werden,
- und
- ihre Erziehung auf ein bestimmtes Ziel hin erfolgt, oft im Rahmen einer bestimmten weltanschaulichen Ausrichtung“ (ebd.).

Dabei weist der Autor selbst darauf hin, dass es genauere Definitionen zu Internaten gäbe, die seiner Ansicht nach aber sehr der klassischen Vorstellung von Internaten entsprechen und nicht unbedingt der gängigen Praxis gerecht würden.

Gemeinsam ist den beiden Definitionen von Tenorth/Tippelt (2012) und Backes (2000) die Bezugnahme auf schulische Bildung und Unterricht sowie die die Erziehung determinierenden (weltanschaulichen) Orientierungen, auch wenn Backes nicht auf ein spezifisches entstehendes Milieu hinweist, sehr wohl aber auf eine klare Abgrenzung nach außen. Fast grundlegend für eine solche Einrichtung wird in dieser Definition extra auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen (Verpflegung und Wohnung) hingewiesen. Keine Erwähnung findet die Art des Zusammenwohnens bzw. die Peer-Gemeinschaft, der Bezug zur Herkunftsfamilie sowie das pädagogische Personal.

Deutlich genauer werden Internate bei Haep (2015b) definiert. Sie stellen seiner Darstellung folgend, Organisationen dar, in denen Kinder und Jugendliche

„*wohnen, aus Anlass von Bildung, auf der Grundlage von privatrechtlichen Verträgen, die die Erziehungs- und Sorgeberechtigten mit der Einrichtung geschlossen haben, unter den Bedingungen einer familiären Erziehung ergänzenden (und nicht ersetzenden) Maßnahme, auf Zeit (...), zusammen in einer Gruppe anderer Heranwachsender, deren einzelne Mitglieder sie sich nicht selbst ausgesucht haben, und in einem institutionellen Kontext, der durch Strukturen, Regeln, Ordnung und*

Disziplin sehr genau vorgibt, wie Tagesabläufe und Verhaltensweisen zu gestalten sind“ (ebd., S. 128-129; Hervorhebungen im Original)

Das Internat wird hier als ein Ort beschrieben, in denen die Jugendlichen aus „Anlass von Bildung“ in einer nicht selbstgewählten Gruppe mit anderen Jugendlichen wohnen. Gemeinsam mit der Definition bei Tenorth/Tippelt (2012) ist dabei die Unterbringung in Gruppen – mit dem Zusatz, dass die Gruppenmitglieder nicht selbstgewählt sind –, nicht jedoch der gemeinsame Unterricht. Mit der Formulierung „aus Anlass von Bildung“ wird ein relativ offenes Verständnis von Bildung möglich, aus dem nicht zwangsläufig ein gemeinsamer Unterricht resultiert. Viel mehr kann Bildung hier deutlich mehr als Unterricht darstellen und ließe ein Verständnis des Internats als sowohl formeller als auch nonformaler und informeller Bildungsraum zu. Auch wird Bildung hier als ursächliche Bedingung des Internatsbesuchs konstruiert. Im Gegensatz zu Tenorth/Tippelt (2012) sowie Backes (2000) wird weiterhin auf die zeitliche Befristung des Internatsbesuchs hingewiesen, die, so kann es gelesen werden, durch die privatrechtlichen Verträge sowie den Bildungsanlass zustande kommt. Weiterhin wird in dieser Definition eine spezifischere Aussage zum familiären Kontext hergestellt. Während bei Tenorth/Tippelt (2012) lediglich auf die Trennung von der Herkunftsfamilie hingewiesen wird und dies bei Backes (2000) keine Erwähnung findet, äußert Haep (2015b), dass die Erziehung durch die Herkunftsfamilie nicht ersetzt, sondern ergänzt werden soll. Die Familie als klassische Erziehungsinstanz verliert hier also nicht gänzlich an Bedeutung.

Auf den institutionellen Kontext wird in allen Definitionen kurz, aber auf unterschiedliche Art und Weise eingegangen. Während die erst genannte Definition das spezifische Milieu auf Basis einer (pädagogischen) Konzeption für das Internat kennzeichnend beschreibt (ähnlich auch Backes 2000), werden von Haep (2015b) eher Elemente des Kontextes benannt, die das Internat als einen strukturierten und geregelten Lebensort erscheinen lassen.

Unerwähnt bleibt wie auch in der Definition von Backes (2000) die Frage nach pädagogischen Fachkräften bzw. wer diesen institutionellen Kontext erschafft, erhält, begleitet, was auch bei Tenorth/Tippelt (2012) nicht eindeutig erkennbar ist. Dies wird in der ältesten – in diesem Abschnitt dargestellten – Definition eingebracht, die der Autor allerdings nur bezogen auf kirchliche Internate für weiterführende Schulen entwickelt hat und die auch auf der Frage basiert, ob Internate sozialpädagogische Einrichtungen sind (vgl. Winkens 1990: 13).

„Das Internat ist eine relativ abgeschlossene pädagogische Institution, die stark auf die Bildung durch die Schule ausgerichtet ist (schulische Hilfen und Förderung). Gleichzeitig will das Internat junge Menschen, die nicht zuhause leben können, sollen oder wollen, mit professionellen Erziehern betreuen und erziehen (Gruppenerziehung, religiöse Erziehung). Dies geschieht in Kooperation mit den Eltern und schließt eine generelle Elternarbeit der Internate mit ein. Die Aufnahme in das Internat erfolgt auf Wunsch der Eltern und des Schülers. Hinsichtlich der Familie hat das Internat eine unterstützende, ergänzende und manchmal auch ersetzende Funktion. Die Klientel der Internate erhält eine pädagogische Betreuung, Förderung und Unterstützung, die auch gezielt bei ihren schulischen und familiären Problemen ansetzt und sie mit einbezieht. Wohnung, Betreuung am Tage



und auch nachts, Verpflegung, gezielte Freizeitangebote und eine umfassende Sorge für das Wohlergehen der jungen Menschen gehören mit zum Standardangebot der Internate.“ (Winkens 1990: 13)

Auch in dieser Definition liegt, anders als bei Haep (2015b), der Schwerpunkt auf schulischer Bildung und Förderung. Dabei kann auch hier auf eine Einheit oder Verzahnung von Schule und Internat geschlossen werden, die relativ abgeschlossen ist. Angedeutet wird in dieser Darstellung ebenso der Zugang zum Internat, der zwischen eigenen Wunsch, Zwang und/oder Bedarf liegen kann und von Eltern und/oder Jugendlichen veranlasst wird. Damit wird auch die Familie in diese Definition einbezogen, anders als bei Haep (2015b) wird neben der ergänzenden auch eine manchmal ersetzende Funktion des Internats betont.

Der pädagogische Auftrag wird hier mit den Schlagworten Betreuung, Förderung und Unterstützung beschrieben, die auch Probleme in Schule oder Familie berücksichtigen. Daneben sichert das Internat außerdem, wie auch bei Backes (2000) die Grundbedürfnisse wie Wohnen und Verpflegung, bietet Freizeitaktivitäten und soll das Wohlergehen der anvertrauten Mädchen und Jungen sicherstellen. Nur am Rande wird von Winkens auf die Besonderheit der Gemeinschaft bzw. dem Aufwachsen unter vielen anderen Jugendlichen hingewiesen durch das Schlagwort der „Gruppenerziehung“, was von Tenorth/Tippelt (2012) und Haep (2015b) stärker in den Mittelpunkt gestellt wurde.

Anhand dieser hier exemplarisch dargestellten Definitionen wird deutlich, wie unterschiedlich Internate definiert werden können. In jeder der Erklärungen finden sich Aussagen, die in anderen Darstellungen nicht zu finden sind und die das Verständnis entsprechend erweitern oder begrenzen. Bevor jedoch eine für diese Arbeit entwickelte Definition vorgestellt werden kann, sollten einzelne der bereits benannten sowie weitere in der Fachdiskussion zu findende Schwerpunkte und Differenzierungen entlang zentraler organisationaler Merkmale genauer betrachtet werden.

## 3.2 Organisationale Merkmale von Internaten

Wie bereits aufgezeigt wurde, sind alle Organisationen auf eine bestimmte Weise organisiert. Dies beinhaltet einerseits bestimmte Zwecke, die die Organisation erfüllen soll als auch eine Organisation der Mitgliedschaft und der Hierarchien.<sup>9</sup> Die Organisation der institutionellen Organisation umfasst aber auch strukturelle Merkmale, die den sozialen Kontext ordnen und strukturieren. Hierfür ist Organisieren als Handlung die Voraussetzung „Dinge, Menschen oder Handlungen zur richtigen Zeit, am richtigen Ort, für den richtigen Zweck zur Verfügung zu haben“ (Feld/Seitter 2017: 11). Letztlich sollen sie die „Voraussetzung für Prozesse des Lehrens und Lernens bzw. auf die lernförderliche Gestaltung der Organisation als Organisation“

<sup>9</sup> In der eingangs eingeführten Definition von Organisation (u.a. Göhlich 2014) wird darauf hingewiesen, dass Organisationen eigene Kulturen besitzen. Dieses Merkmal wird in diesem Kapitel nicht berücksichtigt, da die Kultur etwas Spezifisches der jeweiligen Organisation darstellt und nicht als Merkmal der Internate im allgemeinen beschrieben werden soll. Merkmale von Kulturen, wie z.B. organisationale Praktiken werden in den späteren Kapiteln aufgegriffen.

(ebd.: 46f) herstellen. Hierfür werden entsprechende Abläufe oder Rahmenbedingungen festgelegt, an die sich Mitglieder einer Organisation entsprechend ihrer Rolle zu halten haben. Im Fokus der Organisation der Organisation befinden sich vier Dimensionen: Zeit, Raum, Sozialität und Inhalt (vgl. ebd.: 55), von anderen Autor\*innen auch als Sach-, Sozial, Zeit- und Raumdimension bezeichnet (vgl. u.a. Drepper/Tacke 2012: 206), die sowohl einzeln, im Besonderen aber in ihrer Verschränkung die Gestalt von Organisationen beeinflussen, beispielsweise die Organisation der Mitglieder. Der Charakter und die spezifische Gestalt der Organisation Internat ist heterogen und von verschiedenen Aspekten, z.B. Trägerstrukturen, Größe etc., abhängig. Folgend wird auf Elemente der Dimensionen nur vereinzelt Bezug genommen, da sich hier für die Struktur entlang von Grenzen, Zwecken und Mitgliedschaft entschieden wurde, in denen die Dimensionen aber natürlich auch eine Bedeutung haben. In Kapitel 4 werden einzelne Elemente der Dimensionen noch einmal stärker in den Blick genommen (z.B. die Bedeutung von zeitlicher Rhythmisierung im Internat), wenn konkretere Ordnungselemente, Merkmale von Internaten, die das Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung bedingen (können), präsentiert werden.

### **3.2.1 Grenzen der Organisation**

Ein zentrales Element zur Beschreibung einer Organisation sind ihre Grenzen. Diese stehen stark mit der Frage der Mitgliedschaft in Zusammenhang. Wer zur Organisation zählt, bedingt auch, was die Organisation steuert bzw. worauf sie direkten Einfluss ausüben kann, auch wenn natürlich jede Organisation mit ihrer Umwelt wechselseitig interagiert (vgl. Laske et al. 2006: 22). Auf den ersten Blick mag es irritierend wirken, nicht mit der Beschreibung der Mitgliedschaft oder der Zwecke zu beginnen, allerdings erscheint es sinnvoll Internate und verschiedene Formen von Internaten zunächst durch ihre Grenzen und Abgrenzungen vorzustellen, da so auch weitere Besonderheiten, die z.B. die Mitgliedschaft betreffen, differenzierter betrachtet werden können.

Allgemein werden Internate oft als institutionell geschlossen, als abgeschieden oder abgeschlossen beschrieben, gleichzeitig auch als Orte, an denen Grenzen zwischen verschiedenen Lebenswelten verwischen (vgl. Gibson 2017: 16f). Nachfolgend werden zwei zentrale Aspekte aufgegriffen, welche die Offenheit und Geschlossenheit bzw. die Grenzen der Internate betreffen. Diese umfassen nicht nur Aussagen über die Raumdimension, sondern betreffen genauso Zeiten und Möglichkeiten der sozialen Interaktion zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern der Internate (siehe angesprochene Dimensionen von Feld/Seitter 2017: 55 sowie Drepper/Tack 2012: 206). Hier finden sich verschiedene Konzepte, die letztendlich auch die Gestalt der Mitgliedschaft und die Vorstellungen zum Erreichen der Ziele betreffen.

#### **3.2.1.1 Verhältnis von Schule und Internat**

Insbesondere die in Kapitel 3.1 dargestellte Definition von Haep (2015b) unterscheidet sich von den anderen drei Definitionen hinsichtlich des Verhältnisses von Schule sowie Unterricht und Internat. Während Haep (2015b) lediglich den Internatsbesuch aus Anlass von Bildung

kennzeichnet und damit keine Einheit von Schule und Internat voraussetzt, ist Bildung im Internat in den anderen Definitionen stärker durch Schule und auf gemeinsamen Unterricht ausgerichtet. So hebt auch Gibson (2017: 16f) als Merkmal von Internaten die „Verwischung der Differenzen und Grenzen zwischen der Lebens- und der Schulwelt“ hervor, auch wenn sich hier davon distanziert wird, Schule nicht als Lebenswelt zu verstehen. Ladenthin (2018) hingegen beschreibt das Verhältnis ähnlich wie Haep (2015b): „Allerdings gibt es auch Internate ohne Schule, oder solche, bei denen die Internatler mehrere Schulwahlmöglichkeiten in der näheren Umgebung haben“ (Ladenthin 2018: 35). Zu fragen wäre daher, inwieweit eine Einheit von Internat und Schule konstitutiv ist bzw. sein sollte bzw. ob Internat und Schule getrennte Organisationen darstellen können.

Durch die bereits aufgezeigten Perspektiven kann verdeutlicht werden, dass verschiedenste Verknüpfungen denk- und in der Praxis beobachtbar sind. Die nachfolgende Darstellung stellt drei mögliche Verzahnungen von Schule und Internat dar, die empirisch bislang nicht so differenziert betrachtet wurden, da sie teils für Außenstehende schwer zu unterscheiden und daher empirisch schwer zu erfassen sind.

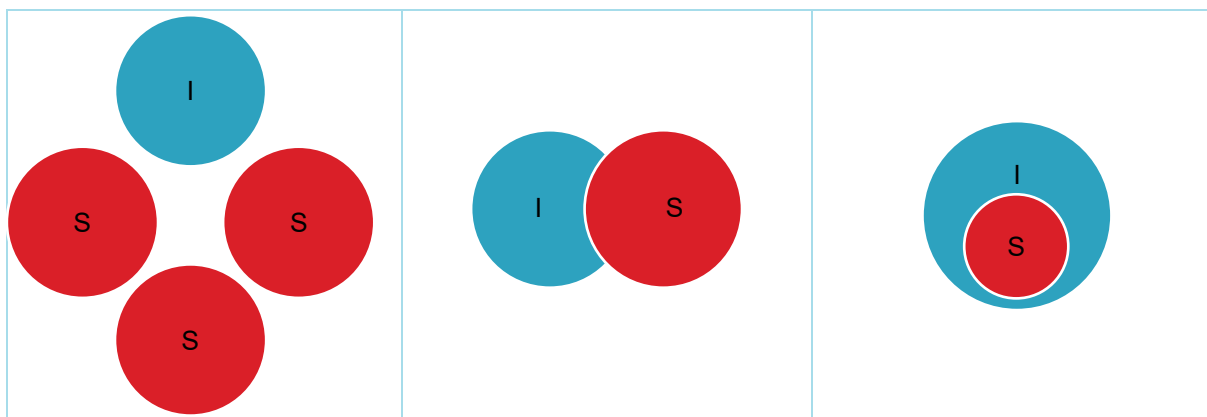


Abbildung 2: Mögliche Verhältnisse von Schule (S) und Internat (I)

In ihrem Beitrag haben Züchner et al. (2018: 420ff) eine ähnliche Differenzierung allerdings in nur zwei Bereiche vorgenommen und begrifflich zwischen Internaten (Abbildung Mitte und Rechts) und sogenannten „Wohninternaten“ (links) differenziert. Dies ist anschlussfähig an a) landesrechtliche Vorgaben (bspw. KVJS, 2012), denn auch diese trennen zwischen Internaten, in denen Schule und Wohnen eine organisatorische Einheit darstellen, und Schülerwohnheimen, die zwar die Beschulung an allgemeinbildenden Schulen unterstützen, in denen aber keine Einheit von Schule und Wohnen besteht (vgl. auch Züchner et al. 2018: 420). Gleichzeitig findet sich diese Differenzlinie auch im englischsprachigen Raum in den Begriffen der boarding school und des boarding houses (vgl. ebd.: 420f).<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Statistisch betrachtet, gab es zum Zeitpunkt der Datenerhebung von Züchner et al. (2018) 171 Internate und 92 Wohninternate, wobei die Autor\*innen darauf hinweisen, dass sie von einer Vollerhebung (unter Berücksichtigung von stetigen Veränderungen des Feldes) bei den Internaten ausgehen und die tatsächliche Zahl der Wohninternate unsicher ist, da nicht sicher ist, ob alle Einrichtungen erkannt wurden.

Unter Internate werden bei Züchner et al. (2018) solche Einrichtungen gefasst, die eine organisatorische Einheit mit Schule darstellen. Unberücksichtigt bleibt dabei die Form der Verbindung:

„Eine gemeinsame organisatorische Einheit kann dabei sowohl einen gemeinsamen Träger von schulischem und außerschulischem Bereich, eine inhaltlich-konzeptionelle bzw. eine räumliche Einheit von Schule und Wohnen bedeuten, ohne dass dies in der Praxis gleichzeitig erfüllt ist“ (ebd.: 420).

Dies soll hier mit der differenzierten Darstellung des mittleren und rechten Bildes aufgefangen werden. An einem Beispiel illustriert, wäre eine Internat, auf dem Schule und Wohnbereich/außerschulischer Bereich ein Gelände teilen, in dem alle Internatsbewohner\*innen diese Schule besuchen und eine konzeptionelle gemeinsame Ausrichtung (z.B. in Anlehnung an Reformpädagogik) aufweisen, die Leitung der beiden Einrichtungen aber zwei getrennte Bereiche bilden, im mittleren Bild dargestellt (z.B. in der Studie von Rühle 2017 beschrieben). Je nach Überschneidung der verschiedenen Elemente käme es so zu größeren oder kleineren Überlappungen, sollte man dies noch dezidierter visualisieren wollen. Beim Internatstyp, abgebildet im rechten Bild, wäre das Personal und die Leitung der Einrichtung (überwiegend) identisch, was z.B. im System der „Hauseltern“ oder Wohngruppenleitungen in reformpädagogischen Einrichtungen zu finden ist, wenn Lehrer\*innen nach Schulschluss eine Gruppe von Jugendlichen den Rest des Tages betreuen (z.B. in der Studie von Katenbrink 2014 beschrieben).

Die sogenannten Wohninternate ähneln in ihrer Struktur Wohnheimen der stationären Erziehungshilfe oder Ausbildungswohnheimen und werden in der Praxis häufig über privatrechtliche Verträge von diesen abgegrenzt (vgl. Züchner et al. 2018). Sie werden als Einrichtungen definiert, deren Bewohner\*innen auf unterschiedliche Schulen in der Umgebung zugreifen können, ohne dass eine Einheit, z.B. durch eine verbindende Gesamtkonzeption (vgl. Haep 2015b: 123f) zwischen Internat und Schulen besteht. Inwieweit diese Einrichtungen (keine) Internate sind, darüber steht ein Fachdiskurs noch aus, bislang finden sich parallel existierende Perspektiven – aus den eingangs dargestellten Definitionen (3.1) könnte geschlussfolgert werden, dass abgesehen von Haep (2015b) keine weitere der vorgestellten Definitionen dieses Konstrukts als Internate fassen würde, während z.B. Ladenthin (2009c: 49) die Auffassung von Haep (2015b) teilt. Mit dieser Offenheit einher gehen aber auch weniger klare Grenzziehungen als organisationales Merkmal. Unabhängig davon, ob Internate eine organisatorische Einheit mit Schulen bilden, geht Neubig (1969: 29) davon aus, dass „das Internat nur unter der Bedingung der Schule existent (ist)“. Unter dieser Prämisse kann das Internat von sämtlichen anderen ähnlichen betreuten Wohnformen abgegrenzt werden, die überwiegend über das SGB VIII organisiert werden und denen entsprechend ein sozialpädagogischer Auftrag zu Grunde liegt (beispielsweise Hilfen zur Erziehung (§ 34-35), Hilfen für junge Volljährige (§ 41), Jugendwohnen über die Jugendsozialarbeit (§ 13)). Allerdings ließe sich dann fragen, ob z.B. Leistungsförderungsinternate des Sports Internate sein können, oder ob diese dann nicht per se Wohninternate wären, da diese Formen der Internate eher aufgrund des Förderkonzepts existieren

als aufgrund der Institution Schule. Deutet man Neubigs (1969: 29) Aussage anders, so könnte er damit aber auch auf ein weiteres Merkmal von Internaten hinweisen, das auch in Haeps (2015b) Definition (vgl. 3.1) erwähnt wurde, nämlich dass Internate keine lebenslangen Organisationen darstellen, sondern an den Schulbesuch und damit das Kindes- und Jugendalter gekoppelt sind.

### 3.2.1.2 Zum Zeit-Raum-Verhältnis in Internaten

Verschiedene Organisationsformen von Internaten können weiterhin nach räumlicher und zugleich zeitlicher Ebene unterschieden werden, die aber auch die soziale Ebene beeinflussen. Ladenthin (2009a: 21) differenziert hierzu vier Formen von Internaten: Vollinternat, Wocheninternat, Tagesinternat und Halbtagsinternat. Hierüber kann Aufschluss über die Aufenthaltsdauer im Internat gewonnen werden, was aber eben auch mit dem räumlichen und sozialen Kontext korreliert. Während Tages- und Halbtagsinternate eher als außerschulische Betreuung gesehen werden kann, bei der die Kinder und Jugendlichen das Internatsgelände am Nachmittag oder Abend verlassen, um bei ihren Familien den restlichen Alltag zu verbringen, vollzieht sich das Leben der Mädchen und Jungen in Wochen- und Vollinternaten sowohl zeitlich als auch räumlich und sozial überwiegend auf dem Internatsgelände. Damit geht entsprechend eine räumliche Trennung über einen mehrtägigen Zeitraum von der Familie einher (Siehe Abbildung 3). Im Sinne der Abgrenzung von Internaten von der Umwelt, stellt sich hier insbesondere die Frage, wie viel Trennung auf zeitlicher und räumlicher Ebene als nötig erachtet werden soll, um von einem Internat sprechen zu können und was Internate von strukturell ähnlichen Organisationen unterscheidet.

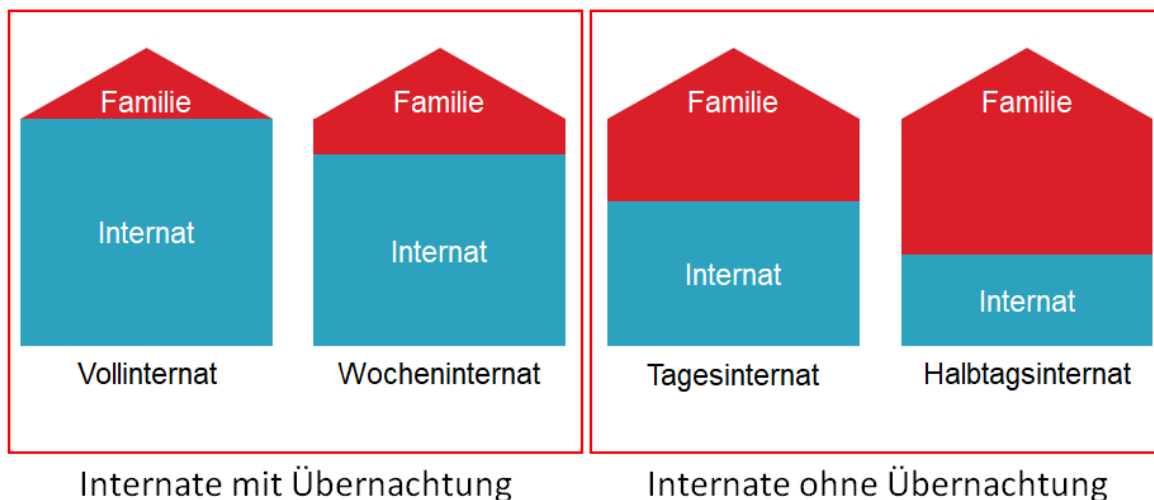


Abbildung 3: Zeit-Raum-Verteilung in Familie und Internat nach Internatsformen

Eine entscheidende Differenzierung auf Basis der vier genannten Formen von Ladenthin (2009a), die in der Abbildung dargestellt ist, wird hier zwischen Internaten „mit Übernachtung“ und „ohne Übernachtung“ vorgenommen. Ob das „Übernachten“ konstitutives Merkmal von Internaten darstellt, scheint, vergleicht man Ladenthins Formen mit den in Abschnitt 3.2.1 dargestellten Definitionen, nicht eindeutig zu sein.

Die sogenannten Halbtagsinternate sind durch ein Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltungsangebote gekennzeichnet (vgl. ebd.: 21). Die Tagesinternate umfassen diese Angebote ebenfalls, haben aber eine Aufenthaltsdauer von circa 7.00 bis 20.00 Uhr (vgl. ebd.). Eine zentrale Frage bei diesen beiden Formen ist ihre Unterscheidung von Ganztagschulen, was empirisch bislang nicht untersucht wurde (vgl. hierfür Marohn 2003; Hentig 2007). Ganztagschulen sollen – unabhängig von ihren Formen (offen, teilgebunden und vollgebunden) – mindestens drei Tage pro Woche über mindestens sieben Stunden ein Angebot für die Schüler\*innen vorhalten und ihnen an diesen Tagen ein Mittagessen anbieten (KMK u.a. 2019: 4). Im Ganztagsschulbericht der KMK (2015: 5f) wird sogar dargestellt, dass viele der Ganztagschulen an vier Tagen diese Möglichkeiten anbieten. Dabei stellt die Hausaufgabenbetreuung ein häufiges Angebot dar (vgl. u.a. StEG Konsortium 2019: 12). Aus struktureller Sicht scheint hier eine systematische Differenzierung kaum möglich. Zwar unterscheidet Haep (2015b: 123) Internate von Ganztagschulen, in dem er betont, dass Ganztagschulen „nicht dem Gesamt des Handelns von Heranwachsenden aus Anlass von Bildung“ ihre Aufmerksamkeit widmen, „sondern [...] den Blick auf die Organisation des Lernens und auf Betreuung“ wenden. Er berücksichtigt hier aber nicht die von Ladenthin eingeführten Formen der Halbtags- und Tagesinternate, so dass eine Trennung als herausforderungsvoll eingeschätzt wird und es empirischen Vergleichsstudien, vor allem Wirkungsforschungen, bedarf. Aus diesem Anlass wird sich später nur auf Internate mit Übernachtungen bezogen und die Definition dessen, was als Internat verstanden wird (siehe 3.4), hierauf begrenzt.

Anders als bei den (Halb-)Tagsinternaten sind der zeitliche und räumliche Aufenthalt bei Wochen- und Vollinternaten klar von (Ganztags-)Schulen zu trennen. In Vollinternaten verbringen die Jugendlichen lediglich die Ferien außerhalb des Internats, in Wocheninternaten sind sie hingegen Montag bis Freitag in den Internaten und am Wochenende bei ihren Familien (vgl. Ladenthin 2009a: 21). Darüber hinaus gibt es, hierzu liegen bislang allerdings keine repräsentativen Befunde vor, weitere Formen, die gekoppelt mit der Frage nach der Verbindlichkeit bzw. Verpflichtung der Heimfahrten sind. So gibt es auch Modelle, bei denen die Jugendlichen alle 14 Tage zu ihren Eltern fahren. Die Besonderheiten von internationalen Schüler\*innen (oder allgemeiner der Wohnortnähe), die häufige Heimfahrten erschweren, werden in Ladenthins Differenzierung nicht aufgegriffen (vgl. zu den Heimfahrtswochenenden Züchner/Peyerl 2018: 71).

Das Merkmal, außerhalb der Familie zu übernachten, ist allerdings kein Alleinstellungsmerkmal von Voll- und Wocheninternaten. Stattdessen lässt sich auf Gemeinsamkeiten mit den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe sowie Ausbildungswohnheimen (SGB VIII) verweisen, so dass eine Abgrenzung stärker über die Funktionen des Aufenthalts (vgl. 3.2.2) möglich ist. Haep (2015b: 126) benennt als strukturelle Ähnlichkeiten der Heim- und Internats-erziehung:

- „die betreute Wohnform über Tag und Nacht,

- die Verbindung von Alltagsleben und pädagogischen (und ggf. therapeutischen) Angeboten,
- die entwicklungsfördernde Absicht der Unterbringung,
- die Gestaltung der Unterbringung als Übergangsphase (als auf kürzere oder längere Zeit angelegte Lebensform) oder
- die Unterstützung in Fragen der Ausbildung, Beschäftigung und der allgemeinen Lebensführung“.

Gleichzeitig nimmt er die zeiträumliche Dimension dann als ein Differenzierungsmerkmal auf, da Einrichtungen des SGBVIII normalerweise ganzjährig geöffnet sind, während Internate am Rhythmus der Schulferien ausgerichtet sind (vgl. Haep 2015b: 129). Eine klarere Abgrenzung der beiden Unterbringungsformen kann vor allem dann erfolgen, wenn Internate mit Schulen eine Einheit bilden, was für die stationäre Erziehungshilfe nicht charakteristisch ist. Eine eindeutige Trennung zwischen Internaten und Wohninternaten und der stationären Erziehungshilfe kann vermutlich nur über den rechtlichen Auftrag hergestellt werden. Während dieser für die stationäre Erziehungshilfe über das SGBVIII §27 und §34 geregelt ist, ist dieser für Internate nicht rechtlich festgehalten. Zwischen dem Anlass der Unterbringung, den die Familien sehen und der Selbstbeschreibung der Internate kann daher eine große Differenz liegen. Anlass für jede Form der Erziehungshilfe stellt hingegen eine „dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen“ nicht gewährleistete Erziehung dar (SGB VIII, §27). Einrichtungen der Erziehungshilfe haben daher einen kompensatorischen Auftrag (vgl. Trede 2005: 788), der kein allgemeingültiges Merkmal von Internaten ist. Nach Ladenthin (2009b: 185f) sind Heime letztlich sozialpädagogische Einrichtungen, die durch sozialpädagogische Maßnahmen versuchen, Problemstellungen zu lösen, während Internate aus Sicht der Organisationen eben aus Anlass von Bildung besucht werden und dabei sozialpädagogische Elemente einbeziehen. Während also die stationäre Erziehungshilfe bei einer Gefährdung des Kindeswohls oder schwierigen Bedingungen in der Herkunftsfamilie gewählt wird, sind die Anlässe für Internatsbesuche deutlich heterogener (vgl. dazu auch 3.2.2).

Insgesamt ist hinsichtlich der Bedeutung von Internaten mit und ohne Übernachtung und den hier vorgenommenen Vergleichen mit anderen Organisationsformen zu vermuten, dass der Einfluss von Wochen- und Vollzeitinternaten auf die Erziehung, Bildung und Sozialisation der Jugendlichen deutlich stärker ausfällt als bei Tages- und Halbtagsinternaten, weswegen letztere nicht weiter berücksichtigt werden.

### **3.2.2 Zwecke und Ziele unter Berücksichtigung der historischen Entwicklung**

Wie eingangs verdeutlicht wurde, besitzt jede Organisation mindestens einen Organisationszweck (vgl. u.a. Göhlich 2014, Mayntz 1975), gleichzeitig erfolgt durch die Bestimmung von Zwecken auch eine Abgrenzung von vielfältigen anderen ‚Nicht-Zwecken‘ (vgl. Kühl 2011: 55). Eine Beschreibung von Zwecken geht automatisch mit einer Beschreibung von Zielen einher, da diese sich bedingen. Etzioni (1967: 15) geht sogar davon aus, dass sich die „ganze Daseinsberechtigung“ bzw. die „Legitimität“ der Organisationen aus den Zielen ergibt. Durch das

Festlegen von Zielen ergeben sich eine Richtung und angestrebte Ergebnisse der Organisation, die dann wiederum ein Tätigkeitsspektrum bzw. Angebote und Mittel (vgl. dazu auch Kühl 2011: 56f) beinhalten und legitimieren, das zum Erreichen der Ziele notwendig ist (vgl. Etzioni 1967: 15). In diesem Sinne „dienen die Ziele als Maßstab, an dem die Mitglieder einer Organisation und auch die Außenstehenden den tatsächlichen Erfolg, d.h. ihre Wirksamkeit und ihre Leistungsfähigkeit, ablesen können“ (ebd.). Im Kontext von pädagogischen Organisationen stellt sich insbesondere die Frage des pädagogischen Auftrags bzw. des Anlasses: „In pädagogischen Institutionen werden Zwecke mit einer pädagogischen Zielsetzung verfolgt“ (Merkens 2006: 53). Insbesondere die Funktionen und Aufgaben lassen dabei eine Organisation als pädagogisch erscheinen. „In pädagogischen Institutionen wird erzogen, gebildet, sozialisiert, unterrichtet bzw. unterwiesen“ (ebd.: 58).

Bereits mehrfach angemerkt wurde, dass Haep (2015b: 128) die Bildung der Bewohner\*innen als zentralen Anlass des Internatsbesuchs anführt (vgl. auch Loer 2015: 199). Anders formuliert: Internate übernehmen (historisch gesehen schon immer) einen Bildungsauftrag (vgl. ebd. 200). In ihnen sollen Bildungsprozesse angeregt werden, die mehr als schulische Wissensvermittlung, sondern vor allem Charakter- und Persönlichkeitsbildung bzw. „den Mensch als Ganzes“ (Kalthoff 1997: 36) umfassen sollen (vgl. auch Gibson 2014: 369). Dabei wird Bildung im Internat auch als „Selbstbildung“ erachtet, verbunden mit dem Ziel Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit bzw. Autonomie und Mündigkeit der jungen Menschen zu fördern (vgl. Haep 2015b: 129; ähnlich Loer 2015: 200).

Dabei unterscheiden sich die Bildungsverständnisse und die Internatspädagogik als solche, besonders aber auch die zu Grunde liegenden Konzeptionen der Internate (vgl. Haep 2015a: 151). So legen religiös orientierte Einrichtungen teils andere Schwerpunkte als reformpädagogische Internate oder solche, die der Leistungsförderung von besonderen Begabungen dienen, die sich nicht nur im Verständnis, sondern auch der Gestaltung niederschlagen. Um dies zu erläutern, soll die historische Entwicklung und Entstehung von Internaten skizziert werden, in denen schon immer die Kernfunktion der Bildung erkennbar ist, jedoch in unterschiedlichen Ausformungen und mit diversen Zielgruppen. Die vorliegenden Ausführungen folgen dabei nicht der Absicht, einen chronologischen Verlauf der Internatsentwicklung darzustellen, sie sollen eher auf zentrale Formen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) von Internaten verweisen, denen verschiedene Zwecke zugeschrieben werden können. Zu differenzieren sind hier insbesondere religiöse, militärische und reformpädagogisch geprägte Internate.

Allgemein lässt sich zunächst bestimmen, dass in allen Epochen und in allen Kulturen internatsähnliche Einrichtungen „gewollt waren, in denen der Erwerb von Wissen zusammen mit der Eingewöhnung von Verhaltensweisen, Haltungen und schließlich Handlungsformen bzw. einem spezifischen oft ständischen Ethos stattfinden sollte“ (Ladenthin 2009a: 14) (vgl. auch Winkens 1990: 30f). Demnach sind Internate und ihre Vorformen schon immer Einrichtungen der Bildung und Sozialisation, die, so muss konstatiert werden, überwiegend der Bildung von



politischen, religiösen oder ökonomischen Eliten dienten und bestimmte Gruppen von jungen Menschen auf die Übernahme von Aufgaben im Erwachsenenalter vorbereiten sollten (vgl. Ladenthin 2009a: 15).

Religiöse internatsähnliche Organisationen bilden die ältesten Formen, da schon in der vor- und frühchristlichen Zeit Organisationen entwickelt wurden, in denen zukünftige Propheten, Priester, aber auch Beamte oder Diener, fern des Elternhauses ausgebildet wurden, die im Mittelalter zu Dom- und Klosterschulen weiterentwickelt wurden bzw. als Vorlage dafür dienten (vgl. Winkens 1990: 32). Adressat\*innen der Internate in der früh- und vorchristlichen Zeit waren ausgewählte Menschen, die von Bischöfen, Klöstern und Familien bestimmt wurden, eine priesterliche Berufsausbildung zu absolvieren. Überwiegend waren dies Kinder „der Reichen und Vornehmen“ (ebd.: 33), aber auch aus ärmlichen Verhältnissen die isoliert in Klosterschulen auf ein Leben in Klöstern vorbereitet wurden (vgl. ebd.: 33). Als Ursprung heutiger Internatsschulen werden die Klosterschulen im Mittelalter definiert (vgl. Haep 2015c: 11), die lange Zeit zentrale Instanzen des Bildungswesens darstellten (vgl. Winkens 1990: 34) und aus denen einige der heute noch existierenden Internate hervorgegangen sind (vgl. Haep 2015c: 12). Diese seit dem 6. Jahrhundert entstandenen Einrichtungen richteten sich sowohl an Jungen als auch Mädchen (in Frauenorden). Zunächst waren diese stark durch Benediktinerabteien geprägt, weiteten sich dann aber auch auf andere Orden aus.

„Das Klientel der Kloster- bzw. Ordensschulen waren zunächst Jungen und Mädchen, die als Oblaten oder Donati ins Kloster gegeben wurden. Später kamen an den *scholae externae* auch die hohe Zahl der *Nutriti* hinzu, die aber ausschließlich Jungen waren“ (Winkens 1990: 36f).

Klosterschulen dienten also zunächst eher der Ausbildung, in denen die von den Eltern ins Kloster gegebenen Kinder zu Mitgliedern bestimmter Orden werden sollten. Ab dem 7. Jahrhundert gewann aber auch die Allgemeinbildung in Klosterschulen an Bedeutung, welche die heutigen Internate auszeichnet (vgl. ebd.: 37).

Daneben entwickelten sich, überwiegend im städtischen Raum, Pfarr- und Domschulen (vgl. Haep 2015c: 12; Winkens 1990: 39).

„Die Pfarr- und Domschulen hatten eine ähnliche Aufgabe wie die Klosterschulen. Sie sollten für genügend Nachwuchs des westlichen Klerikerstandes sorgen. Damit waren diese Internate einseitig auf die priesterliche Berufsausbildung ausgerichtet und standen nur jungen Männern offen“ (Winkens 1990: 39).

Mit der Reformation wurden aus einigen der Dom- und Klosterschulen Fürstenschulen. Im Konzept all dieser Formen galt es als selbstverständlich, auf dem Gelände der Schule zu wohnen.

„Es ging nicht darum, Bildungsabschlüsse zu erwerben, sondern ganzheitlich geformt und sozialisiert zu werden in Erwartung der besonderen Verantwortungsposition, die man in der Gesellschaft einnehmen würde – ein umfassender (und uns heute so fremder) Bildungsanspruch, der eben die ganze Person und ihre gesamte Lebensführung mit einbezog. Die Vereinnahmung der Person durch diesen Bildungsanspruch spiegelte sich institutionell darin, dass man der Bildungsinstitution ‚über-eignet‘ wurde – in ihr für einige Jahre sein Leben verbrachte“ (Haep 2015c: 13).

Insbesondere Jesuitenkollegien breiteten sich mit der Gegenreformation ab Mitte der 16. Jahrhunderts europaweit aus, die sich einer humanistisch und aufklärerischen Orientierung verpflichteten. So existierten 1556 schon 76 solcher Kollegien in ganz Europa (vgl. ebd.: 13f).

Neben den religiösen Einrichtungstypen entstand ab Ende des 17. Jahrhunderts eine weitere Form von Internaten, die aus heutiger Sicht als militärisch zu bezeichnen ist. Zu ihnen zählten vor allem Ritterakademien und Kadettenanstalten. Die Ritterakademien basierten im Wesentlichen auf Gedanken und Konzepten des Humanismus und adressierten den Nachwuchs des Adels zum Zwecke dessen Bildung und Erziehung. Kadettenschulen hingegen waren Militärschulen für den Offiziersnachwuchs. Sie „wirkten stark selektierend häufig als Eliteschmieden, die sich auch als ausgezeichnete Bildungs- und Erziehungsanstalten verstanden – nicht nur auf militärischem Gebiet“ (ebd.: 14).

Eine dritte Entwicklungslinie, die die heutige Internatslandschaft beeinflusste, entstand mit der Reformpädagogik im 19. Jahrhundert und Beginn des 20. Jahrhunderts. Mit ihr entstanden Landerziehungsheime und Landschulheime, besonders geprägt von Hermann Lietz (noch heute finden sich 5 Internate, die sich explizit auf Lietz berufen), aber auch anderen Vertretern der Reformpädagogik wie Geheeb, Wyneken oder Hahn. Die reformpädagogischen Konzepte hatten dabei europaweit Wirkung und prägten sowohl Internate in Großbritannien als auch in der Schweiz oder Frankreich (vgl. ebd.: 15f). Lietz (1907/1908: 3) beschrieb als zentrales Ziel seiner Landerziehungsheime:

„Sie begnügen sich nicht mit bloßem Unterrichte, sondern wollen dem ganzen jungen Mensch gerecht werden; ihm jede Gelegenheit verschaffen, alle gesunden Anlagen und Kräfte zu entwickeln, sich darauf vorzubereiten, mit Verständnis an den wertvollen Gütern der Natur und Kultur teilzunehmen und dereinst nach Kräften an deren Erneuerung und Weiterentwicklung mitzuarbeiten als tüchtiges Glied des Vaterlandes und der Menschheit“.

Auch hier wurde der umfassende über Schulunterricht hinausgehende Bildungsanlass als zentrales Ziel formuliert, der Schwerpunkt lag hier auf naturnaher Bildung, was auch durch die Auswahl ländlich gelegene Regionen für die Internate zum Ausdruck kam (vgl. ebd.: 6f). Zentrale Mittel zum Erreichen des Bildungsziels waren bei Lietz Spiel, körperlicher Bewegung und Arbeit, sowohl geistlich, besonders aber auch praktisch, da in seinen Einrichtungen davon ausgegangen wurde, dass Bildung vor allem durch selbstständiges und eigenständiges Arbeiten ermöglicht wird, weswegen es auch inhaltlich viele Freiräume zur Bildung gab (vgl. ebd.: 7ff, aber auch Wyneken 1919: 5ff).

Insbesondere über die DDR ließe sich eine vierte Form von Internaten, die „Spezialschulen“, finden, die in abgewandelter Form aber noch heute existieren und daher im nächsten Abschnitt vertieft werden. Besonders bekannt sind die Kinder- und Jugendsportschulen (KJS), die meist ein angegliedertes Internat besaßen. Diese wurden zunächst staatlich in den 50ern durch das Ministerium für Volksbildung initiiert und später 1963 durch einen Beschluss des Zentralkomitees der SED modifiziert. Zweck dieser Schulen und Internate stellte die Förderung von Höchstleistungen bei Kindern und Jugendlichen dar. Nach Zerfall der DDR entstanden aus 21

dieser Spezialschulen im Bereich Sport die noch heute vorhandenen „Eliteschulen des Sports“ (vgl. u.a. Wiese 2012).

Anders als beispielsweise in der DDR, aber auch im internationalen Vergleich sind Internate in Deutschland kaum staatlich angeregt. „Ihre Existenz wird von staatlicher Seite als ‚möglich‘, nicht aber als ‚nötig‘ angesehen – bis auf Ausnahmen wie regionale Gründe, Hochbegabung, Sportförderung“ (Ladenthin 2009a: 21). Der Fokus liegt in Deutschland also bei staatlich initiierten Internaten auf der Förderung besonderer Begabungen, während Internate international gesehen aus weiteren Gründen ins Leben gerufen wurden. Historisch betrachtet finden sich u.a. in den USA, Kanada und auch Australien Boarding schools, die das Ziel hatten, indigene Völker zu integrieren und dabei auf Segregation von der Herkunftsfamilie, Verbot der Herkunftssprachen etc. setzten (vgl. u.a. Elias et al. 2012; Dawson 2012). In China gibt es hingegen seit 2004 einen staatlichen Erlass („the rural primary school Merger Program“) des chinesischen Ministry of Education (MOE), durch welchen vor allem im ländlichen Raum kleine Schulen geschlossen und größere Internatsschulen eröffnet wurden, da die Schulwege zu weit waren. 2008 wird von 30 Millionen boarding-students ausgegangen (vgl. u.a. Luo et al. 2009).<sup>11</sup>

Aus heutiger Sicht liegt der Fokus etwas breiter auf allgemeiner Bildung bzw. sind thematische Schwerpunkte nur in bestimmten Internaten üblich, obwohl viele der heutigen Internate aus historischen Vorläufern entstanden sind. So betont beispielsweise Ladenthin (2009a: 9), dass „das Internat [...] weder Ausbildungsort für den Nachwuchs von Klerus oder Kirchenpersonal (ist) – obwohl es auch diese Aufgabe übernehmen kann –, noch ist es ein Ort, an dem religiösen Denken wie eine Art Ideologie verbreitet werden darf“.

Züchner et al. (2018) unterscheiden Internate, die der Leistungsförderung dienen und nur einer ausgewählten Zielgruppe offen stehen, von solchen Internaten, in denen grundsätzlich jeder Zugang erhalten würde. Diese Leistungsförderungsinternate sind in Gibsons (2014; 2017) Beschreibung von „exklusiven Internatsgymnasien“ integrierbar, „die sich durch ein spezifisches Bildungs- und Erziehungsprogramm mit curricularen Besonderheiten auszeichnen und die über spezielle Aufnahmekriterien ihre Schülerschaft selektieren“ (Gibson 2014: 369). Aus Sicht der Organisationsforschung ist die Selektion nach bestimmten Auswahlkriterien beispielsweise als Mittel zur Erreichung des Organisationszwecks „Leistungsförderung“ zu interpretieren (vgl. z.B. Kühl 2011: 56f). Zugang wird hier meist über bestimmte Begabungen oder Leistungen der Jugendlichen gewährt (vgl. Züchner et al. 2018: 427), auch wenn exklusive Internate auch weitere Zugangskriterien beinhalten können. Entsprechend ist Kernfunktion dieser Internate die Förderung dieser Begabungen bzw. Leistungen. Hierzu zählen vor allem Musik-

<sup>11</sup> Sowohl die Entwicklungen in China als auch die eher historische Internatgeschichte in u.a. der USA wurde in den letzten Jahren empirisch kritisch beleuchtet. So werden beispielsweise für die chinesischen Internate, die im Kontext des Regierungserlasses entstanden sind, die Bedingungen stark kritisiert. Diese vernachlässigen u.a. Hygienestandards, haben eine schlechte Ausstattung (0,8 Betten/Person, Toiletten bis zu 300m entfernt und nachts ohne Licht, teilweise Kantinen ohne Sitzmöglichkeiten oder zu wenigen) und u.a. aufgrund von fehlenden Kenntnissen des Personals wird auch Mangelernährung begünstigt (vgl. u.a. Luo et al. 2009).

(21,2%) oder Sportinternate (63,6%), aber auch Einrichtungen, die Jugendlichen mit einer kognitiven Hochbegabung (9,1%) offen stehen (vgl. ebd.: 429). Insbesondere diese Arten der Internate sind zu 73% in staatlicher Trägerschaft, wohingegen die allen Jugendlichen theoretisch offen stehenden Internate nur 20% staatlich getragen werden (vgl. ebd.: 428).

Einen weiteren Zweck, den sich einige Internate zu Eigen machen und der auch als Anwahlstrategie von Familien genutzt wird, ist das Ziel der „Elitebildung“. Dies wird durch die besonderen Merkmale der Internate möglich: institutionelle Geschlossenheit, Abgeschlossenheit, Auslese der Schüler, also letztlich durch Selektion und Separierung (vgl. Gibson 2014: 369). Teilweise kann dies mit den Leistungsförderungszielen zusammenhängen, allerdings ist Elitebildung nicht unbedingt an besondere Begabungen gekoppelt, wie Gibson rekonstruiert. In ihrer Studie beschreibt sie zwei Ziele bzw. Formen der Elitebildung: die Führungselite und die Verantwortungselite. Das Internat, welches eher Führungselite fördern möchte, zielt auf Persönlichkeitsentwicklung, Verantwortungs- und Autonomieförderung, während das zweite mit dem Fokus auf Verantwortungselite vor allem das Entwickeln von Talenten, Leistung und Verantwortung stärken will.

Daneben zeichnet sich als Funktion einiger Internate die Unterbringung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen über das SGBVIII ab, ohne dass dies bislang konzeptionell und empirisch umfassend betrachtet wurde (für einen Einblick: vgl. Backes 2000). Bei einer Auseinandersetzung mit Zwecken und Zielen erscheint es abschließend als notwendig, auf mögliche Differenzen zwischen dem Selbstverständnis sowie daraus abgeleiteten Zielen der Organisation Internat auf der einen Seite und dem Auftrag anderer, besonders der Eltern und ihren Kindern, die dem Internat ggf. andere Zwecke zuschreiben als die Internate selbst, auf der anderen Seite, hinzuweisen. Bezugnehmend auf Kalthoff (1997: 30) kann allgemein davon ausgegangen werden, dass

„die Entscheidung der Eltern (und ihres Kindes) für eine Internatsschule [...] eine Entscheidung für die Professionalisierung des außerschulischen Kontextes (ist). In den Prozeß [sic!] des Heranwachsens wird eine Institution integriert, die nunmehr schulische und außerschulische Bildung und Erziehung übernimmt“.

Dass diese Professionalisierung nicht unbedingt der Anlass für einen Internatsbesuch darstellen muss, wird jedoch deutlich, wenn Motive für den Internatsbesuch beleuchtet werden. Ladenthin (2009a: 22f) beschreibt fünf Motivgruppen für einen Internatsbesuch aus Sicht der Eltern. Als eher geringe, aber vorhandene Motive führt er einerseits organisatorische Gründe (I), andererseits den Wunsch der Kinder selbst (II) auf. Zwei weitere Motive, aus Ladenthins Sicht stärkere Motive, lassen sich im Kontext von Erziehungs-, Lern- und Leistungsproblemen verorten. So benennt er einerseits, dass Eltern sich „vom Wechsel des Lernorts einen Wechsel in der Lernart“ erhoffen (III) und eine Verbesserung der Lernmotivation durch die Verzahnung von „pädagogisch gestalteter Freizeit mit Themen schulischen Unterrichts“ (IV). Als fünften Anlass beschreibt er die Hoffnungen in eine soziale Gemeinschaft, die aus Sicht der Eltern verschiedene Potenziale, z.B. zur Vermittlung von Werten, besitzt. Ergänzen ließe sich mit

Ladenthin (2018: 36) noch der Wunsch nach einer besonderen Begabungs- und Interessensförderung für die Kinder. Bestenfalls besteht über Aus- und Anwahlstrategien ein Passungsverhältnis zwischen organisationalem Zweck sowie Selbstverständnis und dem Motiv der Familien (vgl. auch Mohr 2019). Mit Luhmann (1976) wäre sonst zu vermuten, dass die Mitgliedschaft aufgelöst wird, da mit dem Organisationszweck auch gewisse Erwartungen an Mitglieder einhergehen, die zu erfüllen sind (vgl. ebd.: 29ff).

Aus heutiger Sicht stellt sich insgesamt die Frage, ob Internate durch ihre Konstitution eine besondere Aufgabe bzw. einen besonderen Zweck erfüllen, wenn Internate sich nicht ausschließlich als Leistungsförderungsinternate bzw. Elite- und Exzellenzbildungsinternate verstehen. Offen ist, ob der Bildungszweck auch durch andere Settings, Organisationen sowie soziale Instanzen, z.B. Familien, erfüllbar ist. Hierfür fehlen vergleichende Studien, die Aufschluss zu diesen Fragen liefern könnten. Besonders bleibt das Internat durch seine Strukturen und weiteren Merkmale, die bereits unter 3.2.1 sowie nachfolgend noch unter 3.2.3, als auch im späteren im Kapitel 4.2 beschrieben werden.

Die hier dargestellten Zwecke werden durch unterschiedliche Mittel, z.B. Regeln und spezifische Abläufe etc., verwirklicht. Im Fokus der späteren Kapitel liegt nicht der insgesamt als breit aufgefasste Organisationszweck, Bildung zu ermöglichen, sondern eher die organisationalen Praktiken, d.h. z.B. die Mittel, die die Organisation Internat einsetzt, um diesen Zweck zu erfüllen. Im Fokus werden dabei solche Ordnungsschemata liegen, die zum Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung bei den Jugendlichen führen.

### 3.2.3 Mitgliedschaft

Jede Organisation besteht aus Mitgliedern, die in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen. Göhlich (2014) benennt dieses Organisationsmerkmal als „Arbeitsteilung“, Kühl (2011) hingegen beschreibt dies eher als „Hierarchien“ und Luhmann als „Herrschaft“, die in Organisationen zu finden sind. Insbesondere die Mitgliedschaft ist bei Luhmann eine zentrale Determinante zur Bestimmung einer Organisation (Luhmann 1976: 33). Da Mitgliedschaft und das Verhältnis der Mitglieder eng miteinander verbunden sind, werden diese hier gemeinsam für Internate ausgearbeitet.

Durch die Mitgliedschaft wird definiert, wer der Organisation zugehörig ist und wer dieser nicht angehört (Mitglied vs. Nicht-Mitglied). Hier bildet sich also eine Abgrenzung nach außen ab. Gleichzeitig ist bedeutsam, dass sich Mitgliedschaften nicht ausschließen, Menschen also in mehreren Organisationen Mitglied sein können (vgl. Laske et al. 2006: 21). Internate können daher als besondere Organisation erachtet werden, da sie, je nach Verhältnis von Schule und Wohnbereich/Internat (siehe 3.2.1.1), nur selten verlassen werden, die Bewohner\*innen also verschiedene Organisationen oder andere soziale Systeme kaum wechseln. Anders als andere Jugendliche gehen sie nach der Schule nicht nach Hause und sind seltener in Vereinen oder Verbänden aktiv als ihre Altersgenossen (vgl. dazu Züchner/Peyerl 2018: 79). Je nach

Konzept der Internate betrifft dies unter Umständen auch das Personal, insbesondere in reformpädagogisch orientierten Einrichtungen leben die Fachkräfte mit den Jugendlichen auf dem Gelände und übernehmen verschiedene Funktionen im Laufe eines Tages (Lehrkraft, Betreuung, AG-Leitung). Hier wird bereits deutlich, dass Mitglieder nicht die gleichen Funktionen und Aufgaben wahrnehmen. Ausdruck erhält dies durch das Prinzip der Mitgliedsrolle.

Mitgliedsrollen definieren allgemein formuliert zunächst das Verhalten, „das von einem Mitglied als solchem erwartet wird“ (Luhmann 1976: 38; vgl. auch Langenohl 2008: 819). Wie für die meisten pädagogischen Organisationen besteht auch in Internaten ein dyadisches Verhältnis zwischen den Mitgliedern. Merrens (2006: 58) beschreibt hierzu:

„Als Grundmuster pädagogischen Handelns kann man das Dyadische begreifen, wenn man das Gemeinsame in den unterschiedlichen Aufgaben herausstellen will. Dabei kann es sich um Beziehungen zwischen einzelnen Personen oder um solche zwischen einzelnen Personen und Gruppen handeln“.

Eine einfache Differenzierung der Mitgliedsrollen wäre daher nach Jugendlichen als Bewohner\*innen und erwachsenen Angestellten (Leitung, Lehrer\*innen, Betreuer\*innen, Personal für Reinigung, Kochen etc.). Es ließe sich außerdem überlegen, ob die Eltern als Auftraggeber\*innen eine dritte Mitgliedsrolle innehaben. So werden Internate, wie bereits erwähnt wurde, als familienergänzend definiert (vgl. u.a. Kalthoff 1997: 34). Kalthoff beschreibt sie auch als „Dienstleistungsunternehmen (Instrument) [...], die die Interessen der Familien an einer adäquaten Bildung ihrer Kinder wahrnehmen“ (ebd.). Internate bedienen damit Interessen der Eltern und laut Kalthoff begreifen auch Eltern die Internate als „ihre Schule“ (ebd., Hervorhebung im Original).<sup>12</sup>

Hier lässt sich auch eine Linie zur Mitgliedschaftsmotivation, also Gründen, wieso Menschen Organisationsmitglieder werden ziehen, da Eltern als Auftraggeber\*innen gemeinsam mit der Internatsleitung Jugendliche zu Mitgliedern machen.<sup>13</sup> Kühl (2011: 37ff) unterscheidet nach fünf Motiven: Zwang, materielle Anreize, Überzeugung von Organisationszwecken, die Attraktivität der Handlungen sowie die „Kollegialität - die Beziehung zu anderen Mitgliedern“ (ebd.: 43). Verknüpfen lässt sich dies mit den im vorherigen Abschnitt benannten Anlässen von Internatsbesuchen, die vor allem der Kategorie „Überzeugung von Organisationszwecken“ zugeordnet werden können, aber auch dem Wunsch nach Gemeinschaft bzw. neuen sozialen Beziehungen, die vom Internatsleben erhofft werden. Materielle Anreize sind ggf. für einige Familien eher langfristige Motive, da Internatsbesuche, sofern keine Stipendien o.ä. erhalten werden, mit Kosten verbunden sind. Bei Gibson (2017: 345ff) wird aber z.B. deutlich, dass Hoffnungen zu einer bestimmten Gruppe von Elite zu gehören, mit einem Internatsbesuch

<sup>12</sup> Weitere potenzielle Mitglieder, die hier nicht weiter berücksichtigt werden, könnten auch Stiftungsmitglieder, Vorstände u.ä. sein, die zumindest als Stakeholder betrachtet werden können (vgl. zu Stakeholder u.a. von Groddeck 2011: 109f).

<sup>13</sup> Mitgliedschaftsmotive werden hier vor allem für die Jugendlichen vorgestellt, da diese Gruppe im Zentrum der Arbeit steht, während das Personal als Arbeitnehmer\*innen andere Motive besitzt, die hier nicht weiter betrachtet werden.

einhergehen, von denen vermutet werden kann, dass auch langfristig materielle Gewinne erhofft werden. Die Attraktivität von Handlungen könnte als Motiv auch für Internatsbesuche bedeutsam sein, wenn bestimmte Internatsprofile und -angebote von Interesse sind, Jugendliche also bestimmten Interessen oder Talenten im besonderen Maße nachgehen können. Dass auch Zwang zur Aufnahme einer Mitgliedschaft führt, lässt sich im Internat insbesondere dahingehend reflektieren, dass Eltern als Auftraggeber\*innen aktiv sind und Jugendliche ggf. nicht freiwillig ein Internat besuchen, auch wenn es Internaten wichtig zu sein scheint, die Bereitschaft und den Wunsch der Jugendlichen zu berücksichtigen. Züchner/Peyerl (2018) stellen hierzu allerdings dar, dass in ihren nicht-repräsentativen quantitativen Studie knapp 50% der Jugendlichen den größeren Anteil an der Entscheidung für ihren Internatsbesuch hatten, bei 34% haben sie es mit ihren Eltern gemeinsam entschieden und nur bei 18% haben die Eltern die Entscheidung überwiegend alleine getroffen. Die Internate selbst versuchen den Wunsch der Jugendlichen an dem Besuch, wie auch die Motive für die Entscheidung ein Internat zu suchen über Aufnahmegespräche und ähnliche Verfahren auszuloten (vgl. dazu u.a. Mohr 2019; Gibson 2017).

Als Mitglieder werden hier also alle Angestellten (differenziert nach Aufgabenprofil), sowie die Bewohner\*innen und Eltern betrachtet. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass je nach Verhältnis von Schule und Internat auch die externen Schüler\*innen eine Mitgliedsrolle einnehmen, die sich nochmals von der Rolle der Internatsbewohner\*innen, die auch Schüler\*innen sind, unterscheidet. Im Sinne Luhmanns (1976) sind all dies formale Rollen, die auch für die Differenzierung zur Außenwelt (Mitglied vs. Nicht-Mitglied) von Bedeutung sind.

Als besonders für Internate lässt sich die Vielfalt an Rollen und die Übernahme mehrerer Organisationsrollen durch ein Mitglied beschreiben, die auch mit den rhythmisierten Zeiten im Alltag einhergehen, die Rollenwechsel strukturieren. So übernehmen in reformpädagogisch geprägten Internaten, z.B. Landerziehungsheimen, die Lehrkräfte am Morgen oder Nachmittag und Abend gleichzeitig die Rolle der Erzieher\*innen/Betreuer\*innen (vgl. dazu Katenbrink 2014), während die Jugendlichen morgens Schüler\*innen, nach Schulschluss dann aber Bewohner\*innen sind. Darüber hinaus übernehmen einige Mitglieder verschiedene Funktionen und Aufgaben, die wiederum querliegende Rollen hervorrufen, beispielsweise Internatssprecher\*innen.

Die verschiedenen Mitglieder stehen letztlich – auch aufgrund der verschiedenen Rollen – in unterschiedlichen Abhängigkeits- und Beziehungsverhältnissen bzw. sind in hierarchische Strukturen verortet. Im pädagogischen Kontext wurde bereits auf das dyadische Verhältnis hingewiesen (Merkens 2006), in dem sich Hierarchien abbilden. Letztlich ergeben sich solche Rollenverteilungen aus der formalen Arbeitsteilung, die zum Erreichen der Organisationsziele erforderlich sind (vgl. Langenohl 2008: 820). Solche Hierarchien und darin abgebildete Rollen sind relativ stabile Konstrukte (Kühl 2011: 70). Außerdem gehen mit der hierarchischen Verteilung von Rollen gewisse Aufgaben, Pflichten und Privilegien einher, sowohl bei Mitgliedern,

die auf einer Ebene sind (z.B. verschiedenen Internatsgruppenleiter\*innen, die jeweils für andere Gruppen zuständig sind) als auch zwischen verschiedenen Hierarchieebenen (z.B. zwischen den Jugendlichen und den Fachkräften, aber auch zwischen Gruppenleitungen und Aushilfen, FSJ'lern etc.) (vgl. Kühl 2011: 71). Einher mit solchen Hierarchien gehen auch sogenannte Mitgliedschaftsregeln, die gemeinsam mit den grundlegenden Zwecken der Organisation als auch den Ordnungsschemata/Strukturen von allen Mitgliedern akzeptiert werden müssen, da die Mitgliedschaft an diese gekoppelt ist. D.h. wer diesen nicht zustimmt oder dagegen verstößt, kann seine Mitgliedschaft verlieren (vgl. u.a. Luhmann 1976: 36ff; Kühl 2011: 34; Langenohl 2008: 819).

„In der Form von Mitgliedschaftsregeln können differenzierte Ämterstrukturen und Kommunikations-schranken, Rechte auf Mittelgebrauch und Verantwortlichkeiten, Weisungsketten und Kontrollmechanismen eingerichtet werden, zu deren Pauschalanerkennung der Eintretende verpflichtet wird. Und er kann sogar noch verpflichtet werden, sich Regeln der Änderung dieser Mitgliedschaftsbedingungen zu unterwerfen“ (Luhmann 2005: 14).

Gerade solche Mitgliedschaftsregeln sind für die empirische Untersuchung von Bedeutung, da angenommen wird, dass solche die Einflussnahme der Jugendlichen und ihr Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung determinieren. Zentrale Regelungen für Internate sowie organisationale Mechanismen werden im Kapitel 4.2 vertiefend vorgestellt und liegen hier noch nicht im Fokus.

Die Mitgliedschaftsregeln unterscheiden sich, wie bereits erwähnt, je nach übernommener Rolle. Mit der Verteilung und Übernahme von Rollen geht in Internaten auch die Sortierung von Mitgliedern, sowohl der Jugendlichen als auch der Angestellten, in bestimmte Gruppen einher, was vergleichbar mit Schulklassen etc. ist. Diese Ausrichtung auf Gruppen spiegelt ein weiteres konstitutives Merkmal der Organisation Internat wieder, das Gemeinschaftsleben/die Gemeinschaftsorientierung (vgl. u.a. Katenbrink 2014: 56f). Zwar gestaltet sich Jugendleben auch außerhalb des Internats stark in Gruppen von Gleichaltrigen (u.a. Schulklassen, Vereine, Freundschaftsbeziehungen), abgesehen von der Schulklasse sind diese Jugendliche aber weitestgehend frei darin zu entscheiden, in welchen Gruppen und Kontexten sie ihre Zeit in welchem Umfang verbringen. Im Internat entsteht die Gemeinschaft und Gruppe durch das Hinzukommen oder Verlassen von Mitgliedern – im Unterschied, insbesondere zu Freundschaftsbeziehungen, ist diese Gemeinschaft mit anderen jungen Menschen nicht selbstgewählt (vgl. Haep 2015b: 128f) und wird durch Internatsprozesse und -strukturen (z.B. Rhythmisierung) gesteuert. Praktisch bildet sich diese Sortierungen in Gruppen z.B. an Bezeichnungen anhand zugehöriger Räume („Flügel“, „Gang“, Himmelsrichtungen (Ost-Trakt) oder geschichtliche Entwicklungen (z.B. „Franzosenbau“) ab, mit der sich jeweils eine Mitgliedsgruppe identifiziert (in Anlehnung an Kalthoff 1997: 154). Die Verteilung erfolgt nach unterschiedlichen Kriterien, oft Alter bzw. Klassenstufen sowie nach Geschlecht. Meist verfügt jede Gruppe über eigene Räume, d.h. Zimmer für die Jugendlichen, Gemeinschaftsräume und Sanitärbereiche (vgl. ebd.) Je nach Konzeption der Internate erleben die Jugendlichen viele Elemente des Alltags immer in der gleichen Gruppe (z.B. gemeinsamer Tisch im Speisesaal, gemeinsame



Lernzeiten und –räume) oder bilden immer wieder neue Gruppen (z.B. andere Gruppenkonstellationen im Speisesaal als im Wohnbereich), was während der Erhebung im Kontext dieser Studie in informellen Gesprächen häufig erklärt wurde.

In den weiteren Kapiteln liegt die Aufmerksamkeit auf der Mitgliedsrolle der Internatsbewohner\*innen, weswegen insbesondere die empirische Untersuchung als teilmileubezogene Organisationsforschung beschrieben werden kann (vgl. Mensching 2017: 69). Das Erleben von und die Praktiken im Umgang mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung, die untersucht werden, werden durch die Erwartungen an die Mitgliedsrolle der Jugendlichen und der Interaktionsprozesse zwischen den verschiedenen Mitgliedsgruppen (und damit den Hierarchien) beeinflusst.

Bevor nun das dieser Arbeit zu Grunde liegende Verständnis von Internaten dargestellt wird, welches sich aus den bislang aufgezeigten Merkmalen, verschiedenen Differenzierungen u.ä. ableitet. Soll ein kurzer Exkurs zu Internaten als (mögliche) totale Organisationen folgen.

### 3.3 Exkurs: Das Internat als totale Organisation

Internate werden bzw. wurden aufgrund ihrer Strukturen und Merkmale auch zu den totalen Institutionen gezählt (vgl. u.a. Goffman 1981: 16, Gonschorek 1979: 40ff, Kalthoff 1997).<sup>14</sup> Der Exkurs soll das Konzept totaler Organisationen in komprimierter Form vorstellen und es ermöglichen Merkmale von Internaten auf diese zu beziehen. Herausforderungsvoll ist, das Goffman (1981) sich in den eigenen Beschreibungen eher auf andere Organisationen (vor allem Gefängnis, Psychiatrie, Kloster) bezieht und dass die verschiedenen, folgend beschriebenen Merkmale, entsprechend unterschiedliche Ausprägungen und Intensitäten besitzen können (vgl. ebd.: 17). Die Bezüge zum Internat können daher eher durch andere Quellen gewonnen werden.

Totale Organisationen stellen eine spezifische Gestalt sozialer Einrichtungen (vgl. ebd.: 15) bzw. Organisationen dar, die in unterschiedlichen Organisationsformen in Erscheinung treten können (z.B. Gefängnissen, Kloster). Als zentralstes Merkmal ist die Allumfasstheit bzw. die Totalität zu nennen. „Totale Institutionen sind soziale Zwitter, einerseits Wohn- und Lebensgemeinschaft, andererseits formale Organisation“ (ebd.: 23). In der Konzeption totaler Organisationen wird davon ausgegangen, dass diese auf die Trennung von verschiedenen Lebensbereichen – Goffman (1981: 17) bezeichnet diese als Arbeit, Spiel und Schlaf – verzichten bzw. die verschiedenen Lebensbereiche bewusst verzahnen. So findet sich in ihnen eine

<sup>14</sup> Wie bereits erwähnt wurde, werden die Begriffe Institution und Organisation teilweise synonym verwendet. Goffman (1981) hat eine umfassende Konzeption von totalen Institutionen vorgelegt, die im Zentrum des Exkurses liegt. Goffman (1981: 15, Hervorhebung im Original) führt bereits zu Beginn seiner Ausführung aus, dass er „soziale Einrichtungen – in der Alltagssprache Anstalten (*institutions*) genannt [...]“ betrachtet und dass „jede Institution [...] einen Teil der Zeit und der Interessen ihrer Mitglieder in Anspruch (nimmt)“ (ebd.). Hier benennt er über die Mitgliedschaft und weiterführend soziale Interaktion ein zentrales Unterscheidungskriterium von Organisation und Institution, dem in dieser Arbeit gefolgt wird: Institution wird nicht als soziales Gebilde verstanden, sondern kann ohne Mitgliedschaft existieren (auch wenn Organisationen gleichzeitig auch Institutionen sein können). Dieser Logik folgend, wird anstelle von totalen Institutionen nun von totalen Organisationen gesprochen.

räumliche Verdichtung auf einen Ort, in dem sich das vollständige Leben vollzieht. Im Sinne der vorherigen Ausführungen zu Organisation findet hier eine sehr klare Grenzziehung/Abgrenzung zwischen Organisation und Umwelt statt, die oft auch durch natürliche oder künstliche Grenzen befördert wird (z.B. künstlich: Mauern, Stacheldraht; natürlich: Wälder, Wasser). Als weiteres Merkmal totaler Organisationen gilt die Trennung der Mitglieder in „Insassen“ (ebd.: 18) und dem zahlentechnisch deutlich geringeren „Aufsichtspersonal“ (ebd.), welche, so Goffman (1981: 20), in zwei verschiedenen sozialen Welten nebeneinander leben, die sich kaum überschneiden. Das Personal übernimmt dabei die Rolle der Autorität, der sich die Insassen zu unterwerfen haben. Das Leben bzw. der Alltag der Bewohner\*innen selbst vollzieht sich in Gemeinschaft mit anderen Bewohner\*innen und ist durch fremdbestimmte, durch die Autoritäten definierte Tätigkeiten, Abläufe und Regeln, deren Einhaltung genauso kontrolliert werden wie alle weiteren Lebensäußerungen, gekennzeichnet. So erklärt Goffman (1981: 17) einerseits:

„Die Mitglieder [Anm. vor allem bezogen auf die ‚Insassen‘] der Institution führen alle Phasen ihrer täglichen Arbeit in unmittelbarer Gesellschaft einer großen Gruppe von Schicksalsgenossen aus, wobei allen die gleiche Behandlung zuteil wird und alle die gleiche Tätigkeit gemeinsam verrichten müssen“.

Die Funktion der Autorität ist hier entsprechend vor allem die Überwachung. Für die „Insassen“ bedeutet das aber auch, dass sie keine bzw. kaum Privatsphäre besitzen. So wird beispielsweise auf abschließbare Sanitärbereiche (u.a. Toiletten) oder Einzelzimmer verzichtet (für totale Organisationen ist eher die Massenunterbringung in z.B. Schlafsälen typisch), aber auch die Besitze und der Körper der Insassen können Kontrollen unterzogen werden. Als typische Praktiken neben der Rhythmisierung des Lebens und der Gruppierung der Insassen sind in totalen Organisationen vor allem Strafen und Privilegien, aber auch Praktiken der Demütigung, zu nennen. Goffman (1981: 56) selbst beschreibt insbesondere die Strafen und Privilegien als Organisationsmodi und betont, dass sich in diesen ein behavioristisches Konditionierungsmodell wieder spiegelt. Bedeutsam ist dabei, dass gerade die Privilegien „nicht dasselbe wie Vergütungen, Vergünstigungen oder Werte, sondern lediglich die Abwesenheit von Entbehrungen, die man normalerweise nicht ertragen zu müssen erwartet“ (ebd.: 56f), umfassen. Die mit dem Einzug in totale Organisationen einhergehenden Verluste von persönlichen Besitzen, aber auch weiteren identitätsstiftender Aspekte (z.B. Kleidung, Veränderung der Frisur, Veränderung/Verlust des Namens bzw. Ersatz durch z.B. Nummern), die oft durch Praktiken der Demütigung und Entwürdigung durchgeführt werden und zu einer Vereinheitlichung aller Insassen führen soll (vereinheitlichte Kleidung, kein Recht auf eigene Kleidung), kann durch Privilegien etwas wiedergewonnen werden. Zu den Privilegien gehört es aber vor allem auch, kleine Entscheidungsspielräume bzw. Rechte zu erhalten, z.B. wann und wie Insassen ihren Kaffee trinken wollen. Durch Strafen können Privilegien dann einerseits entzogen werden, vor allem gehen mit Bestrafungen aber auch weitere Demütigungen einher (vgl. ebd.: 54ff).

Diese verschiedenen Merkmale, die hier nur skizziert werden, finden sich in differenten Ausformungen in verschiedenen Organisationstypen – Goffman (1981: 16) differenziert fünf Gruppen von Einrichtungen: (1) „Anstalten, die zur Fürsorge für Menschen eingerichtet wurden, die als unselbstständig und harmlos gelten“ (ebd.) (z.B. Altersheime, Waisenheime); (2) Einrichtungen, die die Fürsorge für Personen sicherstellen sollen, die als unselbstständig gelten und die eine „Bedrohung der Gemeinschaft darstellen“ (ebd.) können (z.B. „Irrenhäuser“ (ebd.)); (3) Einrichtungen, welche die Gemeinschaft vor Gefahren und Bedrohungen schützen soll, die von den Insassen ausgehen, ohne diese selbst bzw. deren Wohlergehen schützen zu wollen (z.B. Gefängnisse); (4) Organisationen, die als „Zufluchtsorte vor der Welt dienen“ (ebd.) und religiöse Ausbildungsstätten darstellen (z.B. Klöster). Die in dieser Arbeit im Fokus liegenden Internate sind dem fünften Typ zuzuordnen, (5) „die angeblich darauf abzielen, bestimmte, arbeitsähnliche Aufgaben besser durchführen zu können und die sich nur durch diese instrumentellen Gründe rechtfertigen“ (ebd.). Zu dieser Gruppe zählen sonst beispielsweise auch Kasernen, Schiffe sowie große Gutshäuser (ebd.).

Insbesondere in älteren Arbeiten zu Internaten wird die Zuordnung der Internate zu den totalen Institutionen bestätigt. Dabei können auch heute noch einige der skizzierten Merkmale als gültig erachtet werden, dennoch wird insgesamt davon ausgegangen, dass Internate je nach konkreter Gestalt zwar Elemente der totalen Organisationen erfüllen, jedoch nicht als insgesamt total erachtet werden können. Dies soll abschließend dargestellt werden.

Gerade die Abgrenzung zur Umwelt findet sich mit Einschränkungen auch in der heutigen Internatpädagogik. Es wurde bereits dargestellt, dass sich das Leben, je nach Konzeption, auf einen Raum, das Internatsgelände verdichtet, vollzieht. Kalthoff (1997:10), der Internate als totale Organisationen auffasst, hebt nicht umsonst hervor, dass die „Internatsschule nicht als eine besondere pädagogische Institution begriffen, sondern als eine von der Normalkultur relativ abgeschottete Bildungsinstitution“ verstanden wird. Insbesondere aus (historischen) reformpädagogischen Konzeptionen (u.a. Landerziehungsheime) ist auch bekannt, dass Internate in ländlichen Gegenden gebaut wurden, um Jugendliche vor den Einflüssen in städtischen Regionen zu schützen und deren Persönlichkeitsentwicklung durch eine natürliche Umgebung zu fördern (vgl. u.a. Lietz 1907/1908: 6; Lietz 1917: 3ff). Lietz (1907/1908: 8) beschreibt sogar, dass sein Ziel ein eigenes abgeschlossenes Wirtschaftsgebiet war, „in dem zum Teil durch Arbeit aller seiner Insassen möglichst das hergestellt wird, was aus den verschiedenen Zweigen von Landwirtschaft und Handwerk gebraucht wird“. Einher geht damit aber eben auch eine gewisse Abgeschlossenheit für manche Internate, die sich bis heute erhalten hat und ein Merkmal totaler Organisationen darstellt.

Aus heutiger Sicht verfügen alle Internate über regelmäßige Heimfahrtswochenenden, oft im wöchentlichen oder 14tägigen Rhythmus (vgl. Züchner/Peyerl 2018: 71); durch die externen Schüler\*innen besteht eine Offenheit zur Umwelt und durch z.B. das eigene Handy können die Jugendlichen Kontakte zu Freund\*innen und Familien pflegen (vgl. ebd.: 75). Auch können

die Bewohner\*innen den Sozialraum außerhalb des Internatsgeländes für sich nutzen, beispielsweise öffentliche Cafés, Kinos etc., wobei diese Möglichkeiten oft vom Alter der Jugendlichen und ggf. weiteren erworbenen Privilegien abhängig sind (vgl. dazu auch Kalthoff 1997: 204ff). So kann gesagt werden, dass das Internat zwar recht allumfassend, aber hinsichtlich der Grenzen zur Umwelt nicht geschlossen ist.

Auch die Differenzierung zwischen den Mitgliedsgruppen findet sich in Internaten, ist aber wie bereits bezugnehmend auf u.a. Merckens (2006) oder Langenohl (2008) verdeutlicht wurde, ein zentrales Merkmal pädagogischer Praxis. Ebenfalls wurde bereits auf die Rhythmisierung des Alltags der Jugendlichen und die organisierten Gruppenbildungsprozesse zu zentralen Alltagselementen (Mahlzeiten etc.) hingewiesen (vgl. auch Kalthoff 1997: 66/ 203ff; siehe ausführlich Kapitel 4.2). Der totale Charakter entsteht, so wird bei Goffman (1981) deutlich, vor allem über das Nicht-Vorhandensein von Einflussnahmemöglichkeiten für die Bewohner\*innen auf ihr Leben und die Organisation, die z.B. durch organisierte Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung erlebt werden, es ließe sich also auch durch das Fehlen von Entscheidungsmacht und das Erleben von Überwachung beschreiben. Kalthoff (1997) stellt in seiner Arbeit sowohl für den schulischen, als auch außerschulischen Kontext der Internate zahlreiche Praktiken der Kontrolle und Überwachung dar. So galten beispielsweise freie Zeiten oder Ferien mit zunehmender Dauer als „schädlich“ (ebd.: 54), soziale Interaktionen wurden sowohl mit der Außenwelt als auch im Internat selbst überwacht (u.a. war auch das Besuchen von Restaurants untersagt) auch die private Lektüre oder der Briefverkehr kontrolliert. Zentrale Praktik war die dauerhafte Beobachtung und Überwachung der Jugendlichen, auch durch die ständige Begleitung und damit Anwesenheit des Personals (vgl. ebd.: 54f). Für die Verplanung von Zeit durch die Organisation beschreibt er beispielsweise, dass dies vor allem der sinnvollen Beschäftigung dienen soll: „Die Pflichtzeiten garantieren aus institutioneller Perspektive ebenso Sinnhaftigkeit der Beschäftigung; Zeit vergeht nicht einfach, sondern sie ist – im Sinne der Erziehenden – ‚sinnvoll gefüllt‘“ (ebd.: 204f). Trotzdem hebt auch schon Kalthoff hervor, dass die Jugendlichen Zeiten zur freien Verfügung erhalten, die vor allem auch den Peerkontakten dienen (vgl. ebd.: 205). Mit Züchner/Peyerl (2018: 75f) kann aus heutiger Sicht vermutet werden, dass Jugendliche in Internaten durchaus Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten und Privatsphäre erleben, so dass auch hier kein völlig totaler Charakter zu vermuten ist. In ihrer, allerdings nicht repräsentativen, Studie sind immerhin 88% der Jugendlichen der Auffassung, private Dinge verschließen zu können (andererseits sind 12% auch nicht dieser Auffassung), gleichzeitig wird die Rhythmisierung und Vereinheitlichung von Lebensvollzügen durchaus stark erlebt, denn nur 31% sind der Auffassung, selbst entscheiden zu können, wann sie etwas essen (und 9% haben dann das Gefühl den Essensplan mitbestimmen zu können) und lediglich 17%, wann sie schlafen gehen bzw. aufstehen (ebd.). Die Auseinandersetzung mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im Internat steht im Fokus der empirischen Untersuchung und damit des Ergebniskapitels, so dass hier zu späterem Zeitpunkt (ausführlicher Kapitel 4 und 6) nochmal angeknüpft wird.

Die hier in Bezug auf Goffman (1981) skizzierte Lesart von Internaten als totale Organisationen ist insbesondere als Impuls für das anschließende Kapitel 4.2 zu verstehen, in welchem sowohl organisational angelegte Strukturen und Praktiken wie auch empirische Erkenntnisse zu Handlungspraktiken von Jugendlichen im Umgang mit diesen beschrieben werden. Auch wenn das Konzept der totalen Organisation für heutige Internate als nicht mehr zutreffend erachtet wird, so kann mit diesem auf zentrale, wenn auch übertriebene, Merkmale und Praktiken verwiesen werden (z.B. Rhythmisierung des Alltags, Gruppenbildung), die auch in heutigen Internaten noch, aber eben in abgeschwächter Form, konstitutiv sein können.

### 3.4 Resümee

Ausgehend von den in diesem Kapitel dargestellten organisationalen Merkmalen soll nun eine Definition von Internat als pädagogische Organisation präsentiert werden, welche die verschiedenen beschriebenen Ausprägungen und Lesarten berücksichtigt. Allerdings muss hier eine gewisse für Definitionen übliche Abstraktion vorgenommen werden, da – auch dies wurde skizziert – Internate in der Praxis, in Abhängigkeit u.a. von weltanschaulichen oder religiösen Ausrichtungen sowie mehr oder weniger spezifischen Schwerpunkten (z.B. Förderung von Begabungen), heterogene Gestalten annehmen können.

Internate sind als pädagogische Organisation Sozialgebilde, in denen eine große Gruppe von sich gegenseitig nicht selbst gewählten jugendlichen Bewohner\*innen auf Basis von privatrechtlichen Verträgen der Erziehungsberechtigten mit der Leitung zum Zwecke der Bildung, Betreuung und Förderung überwiegend fern des Elternhauses gemeinsam aufwächst, also zentrale Elemente des Alltags/Lebensbedürfnissen in der Organisation vollziehen/erleben (Schlafen, Schulbesuch, Essen, Freizeit, Wohnen). Deshalb werden hier auch nur solche Einrichtungen als Internat erachtet, in denen Jugendliche unter der Woche übernachten (vgl. 3.2.1.2). Neben den Jugendlichen sowie ihren Eltern ist das Personal eine bedeutsame Mitgliedsgruppe, wobei insbesondere die Aufgabe der Bildung, Erziehung und Betreuung durch pädagogisch ausgebildetes Personal organisiert wird. Durch die pädagogische Arbeit sollen die Jugendlichen umfassend gebildet werden, dazu gehört auch die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit, Mündigkeit und Autonomie (vgl. 3.2.2). Der Besuch von Internaten durch die Jugendlichen ist zeitlich auf die Dauer des Schulbesuchs befristet, während die Mitgliedschaft des Personals durch Arbeitsverträge geregelt ist (vgl. 3.2.3). Das Verhältnis des Internats mit Schule wird hier wie bei Züchner et al. (2018) verstanden, so dass Internate nur dann als Internate gedeutet werden, wenn sie eine Bezugsschule besitzen, die auf verschiedene Weisen mit dem außerschulischen Bereich verbunden sein kann. Die im Abschnitt 3.2.1.1 als „Wohninternate“ eingeführten Organisationen werden hier also nicht als Internate verstanden. Diese Begrenzung ermöglicht es auch, die häufig beschriebenen Merkmale der Allumfasstheit bzw. der Verschränkung verschiedener Lebensbereiche sowie die relativ klaren Grenzen zur Umwelt als konstitutiv zu erachten, auch wenn Internate nicht als gänzlich abgeschlossen bzw. total (vgl. 3.3) eingestuft werden.

Die in diesem Kapitel noch stärker abstrakt dargestellten Merkmale werden für das Verständnis und die Nachvollziehbarkeit der weiteren Ausführungen als bedeutsam erachtet, werden im Folgenden jedoch mit dem Fokus auf das Fremd-, Mit- und Selbstbestimmungserleben der Mitgliedsgruppe der Jugendlichen beeinflussende Faktoren zugespitzt.

## **4 Jugendleben in Internaten zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung**

Mit diesem Kapitel soll nun die Verbindung zwischen den beiden vorherigen Kapiteln hergestellt und diese um die Auseinandersetzung mit der Thematik Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung ergänzt werden, die einerseits als bedeutsam für die Gestaltung und das Erleben der Jugendphase und andererseits als durch die Organisation Internat besonders beeinflusst und auch kontrolliert erachtet werden.

Mit den jugendtheoretischen Entwürfen in Kapitel 2.1 lässt sich bereits auf zwei Perspektiven zu Mit- und Selbstbestimmung verweisen: die stärker zukunftsorientierte und zielorientierte Sichtweise, in der vor allem der Erwerb von Mit- und Selbstbestimmungsfähigkeiten im Fokus steht, und die stärker gegenwartsorientierte Perspektive, in der es vermehrt um aktuelle Experimentier- und Gestaltungsräume geht. Ersteres kommt vor allem in den Entwürfen zu Jugend als Transitionsphase zum Ausdruck, in der die Jugendphase konzeptionell mit der Entwicklung von Selbstbestimmung verknüpft wird. Einher geht dies mit dem Erwerben des Status eines vollwertigen Gesellschaftsmitglieds (vgl. Reinders/Butz 2001: 914), das nicht mehr von bestimmten Anforderungen und Aufgaben entlastet werden muss, wie es der Vorstellung des Moratoriums (vgl. u.a. Zinnecker 2000) inhärent ist. Die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sind beispielsweise so definiert, dass diese durch deren Bewältigung zu Unabhängigkeit, Mündigkeit und Autonomie (vgl. Havighurst 1965: 120; Braun 2008: 110) bzw. Selbstbestimmung und Selbstständigkeit (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 34) der Jugendlichen beitragen sollen. Im 15. Jugendbericht wird über die Bewältigung der drei Kernherausforderungen Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbstständigung die Jugendphase vor allem auch damit verknüpft, in der Lage zu sein, Entscheidungen für das eigene Leben zu treffen, also selbstbestimmt zu agieren (vgl. Deutscher Bundestag 2017: 96). Bei den Entwicklungsaufgaben, wie sie insbesondere Hurrelmann/Quenzel (2016: 25) darstellen, findet sich außerdem das „Partizipieren“ als eigene Aufgabe. Partizipation als gewissermaßen Sammelbegriff und Synonym für u.a. Beteiligung, Mitgestaltung, Mitsprache und Mitbestimmung (vgl. u.a. Derecik et al. 2013: 43, Züchner/Peyerl 2016: 27f) wird im Kontext der Entwicklungsaufgaben vor allem mit dem Erwerb von Fähigkeiten verbunden, die gesellschaftliche Partizipation ermöglichen sollen. Dazu zählt vor allem auch die Auseinandersetzung mit gewissen Normen und Werten (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 25). Fremdbestimmung kann hier in gewisser Weise als Gegenpol

deklariert werden, die durch die gelungene Bewältigung der Jugendphase abnimmt bzw. sich auflöst, die aber auch als weniger notwendig erachtet wird.

Mit der Idee der Jugendphase als Moratorium ist zwar auch das Ziel von Unabhängigkeit und Mündigkeit verbunden, mit ihr lässt sich jedoch stärker auf die Bedeutung von selbst- und mitbestimmten Elementen in der Jugendphase selbst verweisen, wenn Jugend beispielsweise als Experimentierraum dargestellt wird (vgl. Zinnecker 2000: 41), in dem es u.a. um Chancen zur Erprobung verschiedener Lebensstile geht (vgl. Popp 2012: 79). Dies lässt sich wiederum mit der Idee der Selbstpositionierung des Jugendberichts verknüpfen (vgl. Deutscher Bundestag 2017: 96). Die zentrale Differenz besteht also in der Bedeutung, die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Gegenwart erhalten. Weniger zukunftsgerichtet wird vor allem Partizipation in den meisten Fachdiskursen gerahmt. Schon wenn man allgemeine Definitionen wie: „Kinder- und Jugendpartizipation ist das aktive und nachhaltige Mitwirken und Mitbestimmen von jungen Menschen an Planungen und Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, sowie an deren Verwirklichung“ (Fatke 2007: 27), betrachtet, kommt ein stärkerer Gegenwartsbezug zum Ausdruck, bei dem Partizipation eben mehr als ein Ergebnis, sondern ein Prozess oder eine Handlung darstellt, die hier mit Mitwirken und Mitbestimmen quasi übersetzt wurde. Diese stärker gegenwartsorientierte Perspektive stellt auch den Fokus dieser Arbeit dar, da mit der Studie nicht untersucht wird, welche Wirkung u.ä. bestimmte fremd-, mit- und selbstbestimmte Internatsstrukturen und -prozesse auf die Jugendlichen besitzen, sondern wie diese von den jugendlichen Bewohner\*innen erlebt werden und welche Praktiken sich im Umgang mit diesen rekonstruieren lassen. Daher orientiert sich dieses Kapitel vor allem an dieser gegenwartsorientierten Sichtweise und vernachlässigt eher wirkungsorientierte –und lernorientierte Auseinandersetzungen.

Zentral für solche Betrachtungen ist jedoch immer auch der Kontext, in welchem die Betrachtung um Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung erfolgt. Zwar kommt beispielsweise Scherr (2009: 34) zu der recht umfassenden Einschätzung, dass mit dem Durchlaufen der Jugendphase immer auch Abhängigkeiten, besonders aber auch das Erfahren von pädagogischer Einflussnahme und Kontrolle in Institutionen, einhergehen. Dennoch ist von umfassenden Differenzen in Abhängigkeit von institutionellen bzw. organisationalen Strukturen auszugehen. Bevor die Zuspitzung auf das Aufwachsen in Internaten erfolgt (Abschnitt 4.2.), sollen nun zunächst die zentralen Begriffe Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung definiert werden.

#### **4.1 Begriffsbestimmung: Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung**

Zur Operationalisierung der Begriffe Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im Kontext dieser Arbeit sollen nachfolgend – noch unabhängig vom Internatskontext – verschiedene bereits im Fachdiskurs existierende Differenzierungen und Lesarten skizziert werden, wobei die Fremdbestimmung hier jeweils eher den Gegenpol bildet und kaum alleinstehend zu beschreiben ist.

### 4.1.1 Selbstbestimmung

Selbstbestimmung ist nicht nur in jugendtheoretischen Bezügen, sondern insgesamt als zentrales Ziel von Pädagogik zu markieren, das sich seit der Aufklärung (vgl. dazu insbesondere z.B. Kant 1803/2007) zunehmend entwickelt hat. Zwar verweist Kant nicht auf den Begriff der Selbstbestimmung, stellt als zentrales Problem der Erziehung jedoch heraus, „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne“ (ebd.: 45). Auch im Rahmen seiner Frage nach „Was ist Aufklärung?“ (Kant: 1784/2007) kann indirekt eine Auseinandersetzung mit Selbstbestimmung rekonstruiert werden, da er die selbstverschuldete Unmündigkeit auf die „Faulheit und Feigheit“ (ebd.: 39) den eigenen Verstand zu nutzen, zurückführt (ebd.). Als „Wahlspruch der Aufklärung“ formuliert er daher „Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen“ (ebd., Hervorhebung im Original) und fordert damit in gewisser Weise zu Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung auf. Gleichzeitig, dies ist auch ein Verweis zum Thema Fremdbestimmung, sieht Kant ein Erfordernis darin, die eigene Selbstbestimmung bzw. Freiheit selbst zu beschränken, damit andere ebenfalls von ihrer Freiheit Gebrauch machen können. Die Aufgabe der Erziehung beschreibt er daher damit,

„1.)daß [sic!] man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z.E. wenn es nach einem blanken Messer greift), wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß [sic!] es anderer Freiheit im Wege ist [...]. 2.) Muß [sic!] man ihm zeigen, daß [sic!] es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß [sic!] es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, [...]. 3) Muß [sic!] man ihm beweisen, daß [sic!] man ihm einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß [sic!] man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d.h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe“ (Kant 1803/2007: 45f).

Fremdbestimmung durch Zwang ist seiner Auffassung nach daher dann erforderlich, wenn Menschen über den ihnen zur Verfügung stehenden Freiheitsbereich hinaus agieren und damit andere beschränken. Kants Ideal ist damit keine Fremdbestimmung durch Außenstehende, sondern eine Art selbstbestimmte Beschränkung, um damit das Allgemeinwohl nicht zu gefährden.

Eine Auseinandersetzung mit Selbstbestimmung findet sich auch heute in vielfältigen Diskursen, die hier nur exemplarisch aufgegriffen werden. Im Lexikon Pädagogik wird Selbstbestimmung als „die Bestimmung des Menschen über das eigene Wollen, Werden und Tun“ (Tenorth/Tippelt 2012: 649) definiert. Dass das Konstrukt deutlich differenzierter betrachtet werden kann, wird durch einen Einblick in verschiedene Fachdiskurse deutlich.

Insbesondere seit der Behindertenbewegung in den 1980er Jahren findet im Kontext des Fachdiskurses um Behinderung eine umfassende Auseinandersetzung mit Selbstbestimmung statt, in dessen Kontext einige für diese Arbeit bedeutsame Aspekte herausgearbeitet werden konnten. Als besonderer Gewinn werden hierbei die Arbeiten von Waldschmidt (2003; 2012) eingeschätzt, da sie den Begriff Selbstbestimmung deutlich umfassender und auch losgelöst von der Fokussierung auf Behinderung beleuchten. Demnach verweist



„Selbstbestimmung von der Wortgeschichte her auf ein einzelnes Wesen, das sich erkennt, indem es sich definiert und zugleich Macht über sich ausübt. In anderen Worten, der Selbstbestimmungsbegriff bündelt selbstreferentielle, erkenntnistheoretische und individualistische Facetten sowie Aspekte von Macht und Herrschaft“ (Waldschmidt 2012: 20).

Waldschmidt (2012: 51ff) arbeitet außerdem vier unterschiedliche Bedeutungen von Selbstbestimmung heraus, die differente und auch teils gegensätzliche Inhalte umfassen, dennoch aber gemeinsam Selbstbestimmung beschreiben – sie differenziert „Selbstbeherrschung“, „Selbstinstrumentalisierung“, „Selbstthematisierung“ und „Selbstgestaltung“. Insbesondere ihre Ausführungen zur Selbstgestaltung weisen Nähen zum in dieser Arbeit vorliegenden Verständnis von Selbstbestimmung auf. „Mit der Selbstgestaltung ist die Frage verbunden: ‚Wie will ich leben?‘“ (ebd.: 70). Verknüpft wird diese mit dem freien Antrieb, das eigene Leben gestalten zu wollen (ebd.: 70). Gleichzeitig ist Selbstbestimmung, so erklärt Falk (2016: 31) ebenfalls im Diskurs um Behinderung, immer von äußeren Rahmenbedingungen, aber auch individuellen Voraussetzungen abhängig. Dabei, so beschreibt sie weiter, ist Selbstbestimmung eben kein Gegenpol zur Abhängigkeit, auch wenn diese je nach Ausmaß das Erleben von Fremdbestimmung, die als Gegenpol konstruiert wird, beeinflusst. Abhängigkeit wird von ihr jedoch als „menschliches Grundfaktum“ (ebd.: 32) definiert, dass nie vollständig aufzulösen ist und dessen Leugnung „dem Anliegen der Einforderung des Rechtes auf Selbstbestimmung entgegensteht“ (ebd.: 32).

Ähnlich der Behindertenbewegung in den 1980er lässt sich im Kontext der außerschulischen Jugendbildung u.a. auf die Jugendzentrumsbewegung in den 1970ern verweisen, in der Selbstbestimmung und Selbstverwaltung ebenfalls die zentralen Anliegen darstellten. Zentrale Slogans waren, so Hafener (2013: 42): „Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung“, „Was wir wollen – Freizeit ohne Kontrollen“ oder „Selbstverwaltung statt Stadtverwaltung“. Bedeutende Anliegen der Jugendzentrumsbewegung waren die Implementierung von Aufenthaltsorten ohne Kontrollen durch Erwachsene sowie die Schaffung eines demokratischen, solidari-schen und bedürfnisorientierten Jugendraumes und Lernfeldes, in welchem die jungen Menschen selbst über Inhalte, Finanzen oder das Personal entscheiden konnten (vgl. Hafener 2013: 42; Steinacker/Sünker 2010: 31). Auch hier lässt sich – in der Lesart von Waldschmidt (2012) – der Schwerpunkt auf dem Wunsch nach Selbstgestaltung erkennen, in dem nach Unabhängigkeit, weniger Kontrolle und der Verringerung von Fremdbestimmung gestrebt wurde. Jugendtheoretisch lässt sich dies mit dem Wunsch nach einem Experimentierraum verknüpfen. Insbesondere über die Jugendzentrumsbewegung wird aber auch deutlich, dass Selbstbestimmung nicht nur über eine Individualebene verfügt, sondern auch als gruppenbezogenes Anliegen zum Ausdruck kommen kann, was wiederum beispielsweise mit dem von Goffman (1981: 194) als „Unterleben“ von totalen Institutionen beschriebenen Praktiken verknüpft werden kann – dies wird im nächsten Abschnitt 4.2 etwas weiter ausgeführt.

Selbstbestimmung ist, auch dies soll nur exemplarisch dargestellt werden, ebenso in handlungsfeld-unabhängigen Auseinandersetzungen eine zentrale Kategorie, in denen der Diskurs

auch weniger aus einem normativen Begründungsmuster herausgeführt wird. Als Beispiel sei auf die motivationspsychologische bzw. lernpsychologische Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1993) verwiesen. Dieser zur Folge leitet sich die Motivation für ein Verhalten von den drei Grundbedürfnissen nach sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit, Kompetenz bzw. Wirksamkeit und Autonomie bzw. Selbstbestimmung ab. Als bedeutsam an ihrer Theorie wird für diese Arbeit vor allem ihre Annahme eines Kontinuums zwischen Kontrolle und Zwang einerseits und der freien Wahl andererseits – in anderen Worten: zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, erachtet (vgl. ebd.: 225). Insbesondere die intrinsische Motivation entwickelt sich dabei aus der wahrgenommenen Selbstbestimmung, also inwieweit die Handlungen, Ziele oder Wünsche als von sich selbst und den eigenen Interessen bestimmt werden, ohne Einflussnahme von außen. Durch Prozesse der Integration und Internalisation kann extrinsisch motiviertes Lernen oder Verhalten dennoch als selbstbestimmt erlebt werden (vgl. ebd.: 227). Eine auf Selbstbestimmungserleben basierende Motivation entwickelt sich dieser Theorie zur Folge aus „Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen“ (ebd.: 236). Als Resultat eines erhöhten Selbstbestimmungserlebens wird nicht nur die individuelle Entwicklung markiert, sondern auch eine höhere Lernqualität (vgl. ebd.). Neben den bereits jugendtheoretisch hergeleiteten Begründungsmustern für die Bedeutung von Mit- und Selbstbestimmung, kann also auch diese Motivationstheorie zur Legitimation von Selbstbestimmung genutzt werden.

Selbstbestimmung wird in dieser Arbeit insgesamt mit der Idee von Selbstgestaltung (vgl. Waldschmidt 2012) sowie dem Bestreben nach kontrollarmen bzw. –freien Räumen, nach selbstbestimmten Aktivitäten, Entscheidungen, Inhalten und/oder Ressourcen verbunden, die jedoch nicht nur durch individuelle, sondern auch kollektive Bemühungen gelebt oder erstrebt werden können, die allerdings immer Konsequenzen auf die eigene Person oder der zugehörigen Gruppen haben.

#### **4.1.2 Mitbestimmung**

Nachdem zuvor der Versuch zur Beschreibung von Selbstbestimmung unternommen wurde, soll sich nun der Mitbestimmung angenähert werden, die mit ähnlichen Anliegen und Vorstellungen verbunden ist, deren Fokus aber auf dem gemeinsamen Entscheiden oder Gestalten zwischen verschiedenen Beteiligten liegt. Auch wenn dies mit gewissen Vereinfachungen einhergeht, wird sich dem Begriff Mitbestimmung über den Partizipationsdiskurs genähert. Hierbei finden sich im Fachdiskurs zwei Wortherkünfte im Lateinischen, die jedoch auf ähnliches verweisen. U.a. Fatke (2007) leitet Partizipation vom Lateinischen „partem capere“ ab und erklärt weiter, dass damit so viel wie „einen Teil (weg-)nehmen“ (ebd.: 24) bzw. die Verfügungsmacht über die eigene Lebenswelt zu erhalten oder zu nehmen (vgl. ebd.), gemeint ist. Weber (2012: 224) verortet den Wortursprung hingegen beim spätlateinischen „participare [...], was so viel bedeutet wie ‚an etwas Anteil haben‘, aber auch ‚teilnehmen‘ beziehungsweise

„mitmachen““. Beide Autoren verweisen damit auf ein Teilen, während Weber zusätzlich Praktiken wie Teilnehmen und Mitmachen nennt. Die Frage der Machtverteilung in Partizipationsprozessen wird dabei in pädagogischen Kontexten des Kindes- und Jugendalters als besonders zentral erachtet (vgl. u.a. Zinser 2005: 158).

Ähnlich wie bei Selbstbestimmung finden sich auch im Kontext von Mitbestimmung unterschiedliche, meist handlungsfeldbezogene Fachdiskurse sowie konzeptionelle Beschreibungen über Formen und Verfahren der Mitbestimmung (siehe u.a. für Kinder- und Jugendarbeit: Sturzenhecker 2014, für (Ganztags)Schule: Coelen 2010; Palentien 2016, für Heimerziehung: Abels 2006; Sierwald/Wolff 2008). Den meisten Diskursen gemeinsam ist die Verknüpfung von Partizipation oder Mitbestimmung mit Demokratielernen oder Demokratieförderung. Bezugnehmend auf Himmelmann (u.a. 2004) und Coelen (2010) wird Demokratie verstanden als Herrschaftsform durch das Recht auf Mitbestimmung „sowie über direkte und repräsentative Entscheidungsgremien gewährleistet“ (ebd.: 38), während zur Sicherstellung dieser Herrschaftsform demokratische Gesellschafts- und Lebensformen notwendig sind, die sich in der pädagogischen Arbeit wieder finden können (vgl. Coelen 2010; Himmelmann 2004). In der Kinder- und Jugendhilfe wird dies beispielsweise versucht, über die auch rechtlich geforderte Partizipation (u.a. SGB VIII; UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 12) dadurch zu verwirklichen, dass Kinder und Jugendliche ihre Interessen artikulieren und an der Umsetzung dieser beteiligt werden sollen. „Demokratie wird also zugemutet und soll durch ihre Praxis angeeignet werden, indem die entwicklungsförderlichen Erfahrungen als Angebote zur Verfügung gestellt werden sollen“ (Coelen 2010: 39).

Ähnlich der Differenzierung verschiedener Formen und Lesarten von Selbstbestimmung bei Waldschmidt (2012) finden sich – jedoch deutlich zahlreicher – diese auch für den Partizipations- bzw. Mitbestimmungsdiskurs. Mitbestimmung verweist dabei allerdings eher auf politische und nicht soziale Partizipation. Letzteres wird im Fachdiskurs einerseits mit zivilgesellschaftlichen Engagement sowie Mitgliedschaften in Vereinen und Verbänden beschrieben (Gaiser/Gille 2012: 142ff), andererseits definieren z.B. Sturzbecher/Waltz (2003: 44) diese auch als „die Kooperation von Einzelnen oder Teilgruppen mit einer sozialen Gruppe“. Politische Partizipation kann hingegen eher als Mitbestimmung und Mitentscheidung in z.B. Kommunen, aber auch Organisationen definiert werden (vgl. Züchner/Peyerl 2016: 30f). Insbesondere die Mitbestimmung kann dabei vielfältig organisiert und implementiert werden, wenn es über situative und alltagsbezogene Aushandlung, die eher einen spontanen und nicht organisierten Charakter besitzt, hinausgeht. Hierzu existieren vielfältige Systematisierungsvorschläge (vgl. u.a. Eikel 2006; Stange/Tiemann 1999; Stange 2009; Gaiser/de Rijke 2010: 38), von denen hier lediglich die Differenzierungen nach Zinser (2005) aufgegriffen werden, die wesentliche Formen, die auch im Kontext der Gruppendiskussionen in der Studie dieser Arbeit (vgl. dazu Kapitel 7) angesprochen wurden, veranschaulichen. Die nachfolgende Abbildung dient als Illustration von Zinsers Beschreibung.

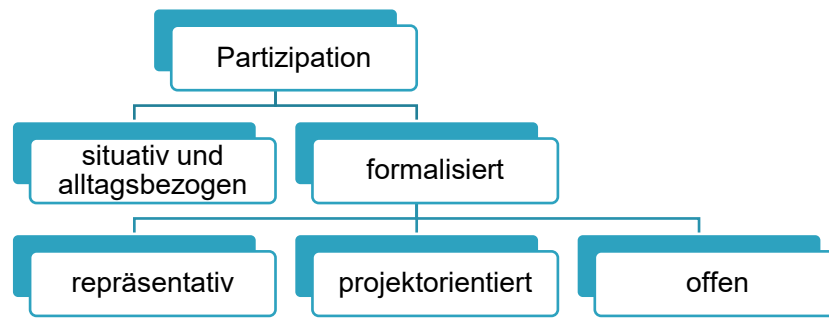


Abbildung 4: Partizipationsformen (eigene Abbildung in Anlehnung an Zinser 2005)

Als zentrale Differenz wird zwischen situativer bzw. alltagsbezogener Partizipation und formalisierter Partizipation unterschieden. Ersteres wird meist über partizipative Haltungen illustriert, die eben nicht auf organisierte Rahmenbedingungen aufbauen (z.B. spontane Meinungsabfragen im Alltag). Ähnliches beschreibt Knauer (2005) in seinen Ausführungen zu Alltagspartizipation. Er betont, dass diese mehr meint als Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag zu beteiligen, sondern darüber hinaus im Alltag aller (d.h. verschiedener Funktionsträger\*innen, egal ob Eltern, Verwaltungsangestellte, Lehrer\*innen, Pädagog\*innen) „immer wieder zu fragen (ist), welche Interessen Kinder und Jugendliche haben könnten, und wie diese Interessen mit möglichst einfachen Verfahren erfragt und berücksichtigt werden können“ (ebd.: 18). Als zentralen Unterschied zu anderen Mitbestimmungsstrukturen wird die fehlende organisationale Einbettung und auch der weniger organisierte Charakter markiert, wodurch Alltagsbeteiligung eben als spontan und ungeplant charakterisiert werden kann. Es soll noch dargestellt werden, dass die interaktionale Ebene auf jegliche Formen von Mit- und Selbstbestimmung zentralen Einfluss ausübt, für die Alltagsbeteiligung sind das damit verbundene Menschenbild und die Haltung der Fachkräfte jedoch besonders ausschlaggebend (vgl. ebd.: 19), da sich ggf. auf keine implementierten Strukturen der Mitbestimmung berufen werden könnte. Die formalisierten Partizipationsformen lassen sich u.a. in repräsentative, projektorientierte und offene Formen differenzieren. Erstere zeichnen sich durch Gremien- und Delegationsstrukturen aus, in denen z.B. gewählte Vertreter\*innen als Sprachrohr und Interessensvertreter\*innen für die von ihnen vertretene Gruppe agieren. Charakteristisch für diese Formen sind Wahlen und damit verbunden Zugangsvoraussetzungen (z.B. festgelegte Anzahl an Gewählten) sowie höhere Verbindlichkeiten (durch z.B. bestimmte Amtszeiten). Zu ihnen zählen u.a. Kinder- und Jugendparlamente oder die Schülervvertretung (vgl. u.a. Stange/Tiemann 1999: 249; Zinser 2005). Projektorientierte Partizipation zeichnet sich durch Produkt- oder Ergebnisorientierung, der stark begrenzten Beschäftigung mit einem Thema oder Anliegen sowie dem Abschluss des Projekts innerhalb eines definierten Zeitraums bzw. dem Erreichen des Projektziels aus. Meist existiert eine feste Gruppe, die an der Verwirklichung des Projekts arbeitet (z.B. in Form von Zukunftswerkstätten, Arbeitsgruppen zu ausgewählten Themen). Offene Formen sind allen Interessierten zugänglich, werden also nicht wie bei repräsentativen Formen durch Wahlen o.ä. begrenzt. Meist sind diese auch punktuell, also einmalige Formen, wie beispielsweise Vollversammlungen oder Konferenzen (vgl. Stange/Tiemann 1999: 249).

Im Partizipationsdiskurs finden sich außerdem Verhältnisbestimmungen von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung in den sogenannten Stufenmodellen bzw. Partizipationsleitern, deren Ursprung auf Sherry Arnsteins (1969) „ladder of citizen participation“ zurückgeht, in deren Modell jedoch, anders als den Nachfolgemodellen, keine altersgruppenspezifischen Aspekte einbezogen wurden. Für Kinder- und Jugendpartizipation wurde dieses Modell daher von verschiedenen Autor\*innen umgewandelt und weiterentwickelt (u.a. Hart 1992, Schröder 1995). Gemeinsam ist Hart und Schröder die Differenzierung der Bereiche Nicht-Partizipation bzw. Nicht-Beteiligung und Partizipation bzw. Beteiligung. Im Gegensatz zu Hart ist im Modell von Schröder (siehe Abbildung) hingegen die Selbstbestimmung/Selbstverwaltung integriert, was im Fachdiskurs durchaus kritisch diskutiert wird. Es existiert im Partizipationsdiskurs eine kritische Auseinandersetzung darüber, inwieweit Selbstbestimmung und Selbstverwaltung Stufen von Beteiligung bzw. Partizipation sind oder als Autonomie darüber hinausgehen. Während Stange/Tiemann (1999: 218) sich gegen die Integration dieser zwei Stufen aussprechen, vertreten beispielsweise Knauer/Sturzenhecker (2005: 68) und Derecik et al. (2013: 51) Schröders Lesart in der emanzipatorischen Partizipation, deren Ziel die mitverantwortliche Selbstbestimmung darstellt. In der Partizipationsleiter von Roger Hart (1992) wurde auf die Stufen der Selbstbestimmung und Selbstverwaltung verzichtet.



Abbildung 5: "Stufen der Beteiligung" (übernommen von Schröder 1995: 16)

Als besonderes Potenzial der Stufenmodelle heben Züchner/Peyerl (2016: 36) hervor, dass durch diese illustriert werden kann, „dass Partizipation ein sehr vielschichtiges Interaktionsverhältnis sein kann, in dem in unterschiedlichem Grade Beteiligungsmöglichkeiten und -rechte eingeräumt werden bzw. Selbstbestimmungsmöglichkeiten existieren“. Damit verweisen sie indirekt auf Baacke/Brücher (1982: 51ff), die auf die besondere Bedeutung der interaktionalen Ebene neben den institutionellen Gegebenheiten zur Verwirklichung von Partizipation verweisen, was hier auch für die Fremd- und Selbstbestimmung als relevant angenommen wird. Mit

der institutionellen Ebene beschreiben sie gewissermaßen organisationale Rahmenbedingungen und Angebote, die formal implementiert sind (z.B. die in der Internatsordnung geregelte Festlegung zur Existenz eines Internatsrats). Darunter können also auch alle existierenden Regeln und Vorschriften, wie auch Rechte summiert werden, deren Existenz jedoch keine Aussagekraft bzw. Garantie für deren tatsächliche Verwirklichung bietet (vgl. dazu auch Sturzenbecher/Waltz 2003: 36). Die interaktionale Ebene ist hingegen bedeutsam für die Verwirklichung der institutionellen Ebene, beinhaltet (vgl. Baacke/Brücher 1982: 51ff) – so wird hier angenommen – aber ebenso die Realisierung situativer und alltagsbezogener Fremd-, Mit- und Selbstbestimmungselemente.

Mitbestimmung wird in dieser Arbeit vor allem über die Existenz von formalisierten Mitbestimmungsstrukturen und deren wahrgenommener Wirksamkeit, die besonders von der interaktionalen Ebene abhängig ist, betrachtet, in denen es vor allem um organisationale Einflussnahme und nicht um davon losgelöste, individuelle oder kollektive Selbstbestimmungsbestrebungen geht.

#### **4.1.3 Fremdbestimmung**

Fremdbestimmung wird hier, wie bereits in den Ausführungen zu Selbst- und Mitbestimmung deutlich wurde, gewissermaßen als Gegenpol zu diesen beiden verstanden, und soll daher etwas knapper skizziert werden.

Fremdbestimmung wird als eigene Stufe in Schröders (1995: 16) „Stufen der Beteiligung“ benannt und von ihm auf mehrere Aspekte bezogen, die den Kern von Fremdbestimmung treffend für diese Arbeit beschreiben. Demnach kann Fremdbestimmung sowohl Inhalte, Arbeitsformen wie auch zu erwartende Ergebnisse betreffen, wodurch auch deutlich wird, dass Fremdbestimmung vielfältig erscheinen kann. Fremdbestimmung meint damit also die fehlende Einflussnahmemöglichkeit auf diese Aspekte, vor allem aber die Bestimmung dieser durch andere – also eben das fehlende Teilen von Macht bzw. fehlendes Anteil haben.

Bezugnehmend auf den kurzen Exkurs zu Kant (1803/2007) im Abschnitt Selbstbestimmung, soll Fremdbestimmung von außen vor allem dann Anwendung finden, wenn sich Menschen nicht selbst und damit die Freiheit anderer beschränken (vgl. ebd.: 45f). Im Kontext von Organisationen, dies wird im Rahmen des Kapitels noch ausführlicher dargestellt, dienen Elemente der Fremdbestimmung (z.B. Regeln) u.a. der Sicherstellung der organisationalen Ordnung und dem Einhalten organisationaler Regeln (vgl. u.a. Gonschorek 1979: 48). Dies lässt sich jedoch auch mit Kant verbinden, da es auch hier darum geht, die Selbstbestimmung der Organisationsmitglieder einzuschränken, um die Organisation nicht zu gefährden.

Im Abschnitt Selbstbestimmung wurde ebenfalls bereits darauf verwiesen, dass Fremdbestimmung kein Synonym für Abhängigkeit darstellt, letztere das Erleben von Fremdbestimmung jedoch beeinflusst (vgl. Falk 2016: 32). Fremdbestimmung – so wird angenommen – kann sowohl durch die unter dem Abschnitt Mitbestimmung beschriebene interaktionale Ebene

durchgeführt und/oder erlebt werden, wird durch insbesondere Regeln jedoch auch formalisiert und organisiert, wie noch am Beispiel von Internaten ausführlicher dargestellt wird. Damit einher geht die Praktik des Zwangs und der Kontrolle, wie Deci/Ryan (1993: 225) in Abgrenzung zur Selbstbestimmung beschreiben: „In dem Ausmaß, in dem eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt wird, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom. In dem Ausmaß, in dem sie als aufgezwungen erlebt wird, gilt sie als kontrolliert“. Zwang, Kontrolle und Fremdbestimmung werden in dieser Arbeit daher nicht trennscharf verwendet, da sich das Erleben von Fremdbestimmung aus dem Erleben von Zwang und Kontrolle ergibt. Es lässt sich also sagen, dass die bloße Existenz von Regeln u.ä. zwar der Einschränkung von Handlungen dienen soll, das Erleben von Fremdbestimmung genauso wie von Mit- und Selbstbestimmung jedoch nicht von der Existenz formalisierter Strukturen abhängig ist, sondern deren Formen der Verwirklichung und den damit verbundenen Interaktionen.

#### **4.1.4 Zwischenresümee**

Ausgehend von dem Überblick über verschiedene existierende Auseinandersetzungen zu Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung, der hier nur exemplarisch und mit Fokus auf für die weiteren Ausführungen und späteren Interpretationen bedeutsame Aspekte erfolgte, lässt sich zum einen ableiten, dass die bloße Existenz von Strukturen und Vorgaben nicht automatisch in ein Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung führt. Deshalb erscheint es umso bedeutsamer, in der empirischen Untersuchung nicht nur Organisationsstrukturen zu rekonstruieren, sondern den Fokus auf Wahrnehmungen und Praktiken und den damit verbundenen Orientierungen zu legen. Zum anderen – dies wurde insbesondere in den Abschnitten zu Mit- und Selbstbestimmung sowie den Rückgriffen zu Beginn des Kapitels auf Jugendtheorien deutlich – ist das Erleben und damit auch die Ermöglichung von Mit- und Selbstbestimmung sowohl für die individuelle Entwicklung, aber auch zur Demokratiesicherung und -förderung förderlich (vgl. dazu auch Böhnisch 2012: 223ff; Keupp 2003: 10; Himmelmann 2004).

Vor dem Hintergrund der im Anschluss folgenden vertiefenden Auseinandersetzung mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung in Internaten erscheint es bedeutsam nochmal zu betonen, dass sich die Jugendphase und damit auch das Jugendlieben in Internaten auf eine besondere Weise vollzieht. Wie bereits in Kapitel 3 deutlich wurde, lassen sich in Internaten kaum eindeutige Grenzen zwischen der schulischen und außerschulischen Lebenswelt ziehen, so dass Internate als umfassende Lebens-, Erfahrungs- und Lernräume zu definieren sind, die neben Schulbildung auch die Persönlichkeitsentwicklung als Auftrag zu erfüllen versuchen (vgl. Gibson 2014: 369). Insbesondere die Grenzen von Selbst- und Mitbestimmung werden dabei, hierauf soll an dieser Stelle eher cursorisch hingewiesen werden, im Kontext von Schule immer wieder dargestellt (vgl. u.a. Coelen 2010, für eine Übersicht über implementierte Partizipationsformen in Schule siehe Palentien 2016: 106ff) und auch für Internate als bedeutsam angenommen. So soll Schule zwar u.a. zur Entwicklung autonomer Handlungsfähigkeit beitra-

gen (vgl. Wiezorek 2005: 351), begrenzt wird diese jedoch durch die Schulpraxis (vgl. Wiezorek 2005: 354). Helsper (1996: 546) benennt dies als „Antinomie von Autonomie und Zwang“. So soll Schule zwar Selbstbestimmung fördern, besitzt selbst als Organisation jedoch diverse Strukturen, die für die Schüler\*innen als fremdbestimmt einzustufen sind. Zu nennen sind hier u.a. die Schulpflicht, die Leistungsbewertung der Schüler\*innen durch die Lehrer\*innen und die Selektionsprozesse in Schulen (vgl. Budde 2010: 387, Katenbrink 2014: 27). Gleichzeitig erhalten die „Schülerinnen und Schüler [...] qua lehrerlicher Autorität die Aufforderung (und damit die Aufgabe), selbstverantwortlich zu handeln, es handelt sich sozusagen um verordnete Mitbestimmung“ (Budde 2010: 387). Damit verbunden ist das Machtungleichgewicht zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, das als nicht grundlegend veränderbar angenommen wird (vgl. ebd.: 386), während Mitbestimmung, wie bereits dargestellt wurde, durch ein Teilen von Macht und Entscheidungsbefugnissen, zu charakterisieren ist. Dass Mitbestimmung in Schule an Grenzen stößt, zeigen auch diverse Studien, in denen im Besonderen die Abhängigkeit der Einflussnahme von der Bereitschaft der Lehrer\*innen, die Schüler\*innen einzubeziehen, betont wird. Dies äußert sich insbesondere darin, dass Schüler\*innen vor allem dort Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrnehmen, wo Rahmenbedingungen beeinflusst werden können (z.B. Gestaltung von Räumen, Ziel der Klassenfahrt), die nicht den Unterricht und die Praxis der Lehrer\*innen selbst beeinflussen (z.B. Gestaltung und Themen des Unterrichts) (vgl. Helsper et al. 2006: 321f; Palentien 2016: 109; Budde 2010: 385). Daneben, so erklärt Budde (2010: 385) haben nur wenige Schüler\*innen den Eindruck über organisierte Mitbestimmungsstrukturen (Schülervertretung etc.) Einfluss nehmen zu können.

Es ist zu vermuten, dass diese Problematiken aufgrund der verschwimmenden Grenzen von schulischem und außerschulischem Kontext auch auf Internate zu übertragen sind. So sind Internate Organisationen, die den Alltag der Bewohner\*innen umfassend organisieren, beispielsweise durch Rhythmisierung von Zeiten und Abläufen (vgl. dazu u.a. Haep 2015b: 128f), aber auch durch spezifische Formen von Kontrolle (vgl. u.a. Gonschorek 1979: 48ff). Andererseits wachsen Jugendliche in Internaten in einer besonderen Gemeinschaft mit Gleichaltrigen auf. Den Peers wird, wie in Kapitel 2.2.2 deutlich wurde, eine besondere Sozialisationsfunktion in der Jugendphase zugeschrieben, da sie als Sozialisationsinstanzen soziale Orientierung bieten und somit Einfluss auf die individuelle wie auch kollektive Lebensführung ausüben, die auch das Experimentieren mit Regeln, Werten, Verhaltensweisen und Rollen ermöglichen (vgl. Harring et al 2010: 9; Hurrelmann/Quenzel 2016: 174ff). Ferchhoff (2007: 345) verweist hier auf „jugendspezifische und selbstsozialisatorische Freiräume“, die – dies wird hier angenommen – mit Selbstbestimmungsbestrebungen einhergehen.

Wie Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung in Internaten organisiert und implementiert sind und welche Praktiken im Umgang mit diesen existieren, steht im Zentrum des nächsten Abschnitts, in dem sowohl konzeptionelles wie auch empirische Erkenntnisse präsentiert werden. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass im Fachdiskurs stärker über die Diskussion unter dem Wording



‚Kontrolle‘ Zugänge zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung gewonnen werden konnten und insbesondere die organisierte Mitbestimmung im Fachdiskurs um Internate bislang keinen Raum eingenommen hat, weswegen für den weiteren Verlauf dieser Arbeit stärker Transferleistungen erforderlich sind.

## **4.2. Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung in Internaten**

Das Schaffen und Erhalten von Regeln kann als zentrale Tätigkeit und auch als Strukturmerkmal von Organisationen definiert werden, mit denen einerseits versucht wird, „das Funktionieren der Organisation von einzelnen konkreten Personen unabhängig zu machen“ (Laske et al. 2006: 15), andererseits aber auch das Einhalten einer bestimmten organisationalen Ordnung sichergestellt werden soll (vgl. dazu auch Gonschorek 1979: 48). Durch die Mitgliedschaft in einer Organisation werden die verschiedenen Mitglieder mit der Erwartung konfrontiert, die existierenden formalen, aber auch informellen Regeln zu befolgen – es entsteht gewissermaßen eine Konformitätserwartung (vgl. auch Kühl 2011: 31; Luhmann 1976: 13). Diese Regeln können von der Bestimmung von Aufgabenverteilung über die Vorgabe von Verhaltensrichtlinien bis hin zur Definition von Abläufen und einzuhaltenden Kommunikationswegen reichen (vgl. Laske et al. 2006: 14f). Dabei sind die Erwartungen und Regeln je nach Rolle und Funktion der Mitglieder einer Organisation andere (vgl. Kühl 2011: 31). Mit der Rolle als Internatsbewohner\*in gehen also bestimmte Erwartungen, die z.B. in Form von Regeln formuliert werden, einher. Übernimmt ein Mitglied verschiedene Funktionen, so werden an es je nach eingenommener Rolle auch andere Erwartungen gestellt, die mit besonderen Aufgaben, Rechten oder Pflichten einhergehen. Dennoch sind in Organisationen zahlreiche Abweichungen von den formalen Erwartungen und Regeln existent, die meist in Form eines „Unterlebens“ zum Ausdruck kommen (vgl. Kühl 2011: 33f; Goffman 1981: 184ff). Mit dem Unterleben werden Handlungspraktiken der Organisationsmitglieder beschrieben, die den Regeln und Erwartungen der Organisation entgegenstehen bzw. diese aktiv zu unterlaufen versuchen (vgl. Goffman 1981: 184f). Solch ein Unterleben kann sowohl individuell, vor allem aber auch kollektiv organisiert sein, also beispielsweise durch bestimmte Submilieus der Organisationen (z.B. den Internatsbewohner\*innen) (vgl. dazu Nohl 2007: 67 sowie Kapitel 6).

Im Folgenden werden zunächst zentrale organisationale Strukturen von Internaten und damit verbundene Kontrollpraktiken, überwiegend der Erzieher\*innen, beschrieben, die das Erleben von und Praktiken im Umgang mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung beeinflussen sowie im Anschluss bereits existierende Erkenntnisse zu diesem Erleben und Praktiken der Internatsbewohner\*innen dargestellt.

### **4.2.1 Internatsstrukturen zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung**

Sowohl in der stärker konzeptionell angelegten als auch den wenigen empirischen Auseinandersetzungen mit Internaten wird immer wieder auf das Spannungsverhältnis von Jugendlieben, organisationaler Kontrolle und den Alltag strukturierenden Elementen verwiesen. So erklärt Haep (2015a: 151):

„Internatpädagogik ist immer in besondere Weise bestimmt durch die institutionellen Vorgaben und Strukturen. Die Erziehungsarbeit in Internaten und Tagesinternaten ereignet sich immer im Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben und Anforderungen einerseits und den Entwicklungsbedingungen, -herausforderungen und –ereignissen auf Seiten der Heranwachsenden andererseits“.

Daran anschlussfähig beschreibt Gibson (2014: 369), dass „Rituale und Verhaltensroutinen, Strategien des Befolgens und Distanzierens von Regeln, verschiedene Rollenerwartungen sowie Formen der Bewährung [...] die internatsschulische Sozialität (prägen)“ (vgl. auch Kalthoff 1997). Schon Gonschorek (1979: 48ff) beschreibt dabei diverse Formen der sozialen Kontrolle, die in Internaten Anwendung finden und dem Erhalt der sozialen Ordnung dienen:

- Rekrutierung und Selektion (z.B. Zugangsvoraussetzungen für Internatsbesuch, Probezeiten)<sup>15</sup>
- institutionelle Kontrolle (z.B. Hausordnung, Regeln)
- Sanktionen und Belohnungen
- Zielorientierung und Adaptionsverfahren (z.B. durch Rituale, Traditionen, extracurriculare Aktivitäten)
- informelle Kontrolle (u.a. informelle Privilegien und Bestrafungen für nicht-erwünschtes Verhalten durch z.B. Spitznamen)

Insbesondere in älteren Arbeiten werden Internate sowohl im deutschen, aber auch englischen Sprachraum, u.a. aufgrund diverser Kontrollpraktiken den totalen Institutionen (vgl. Goffman 1981) bzw. Organisationen zu geordnet (vgl. für deutschsprachig u.a. Gonschorek 1979, Kalthoff 1997; für englischsprachig u.a. Lambert et al 1975: 70ff; Wakeford 1969: 39ff), wie bereits im Kapitel 3.3 verdeutlicht wurde und hier daher nicht erneut beschrieben werden soll. Daneben wird in reformpädagogischen historischen Konzeptionen, vor allem über die Landerziehungsheime (vgl. u.a. Lietz 1907/1908; Lietz 1917) und die „freie Schulgemeinde“ (Wyneken 1919: 5), stärker auf die Ermöglichung von Freiräumen für Jugendliche in diesen Internaten verwiesen, „in denen sie ihre Jugendlichsein in der Gemeinschaft ausleben und gestalten können, ohne sich der erwachsenen Kultur und ihren Anforderungen unterordnen zu müssen“ (Katenbrink 2014: 52). In der Auffassung von Lietz (1907/1908: 7ff) aber auch Wyneken (1919: 5ff) werden Freiräume bzw. das selbstständige und eigenständige Lernen als notwendig für Bildungsprozesse dargestellt. Wyneken (1919: 5) betont zwar, dass konzeptionelle Unterschiede zwischen Landerziehungsheimen und freien Schulgemeinden existieren, dass beiden jedoch „ihre Freiheit“ (ebd.) gemeinsam ist und sich Bewohner\*innen nicht nach bürgerlichen Konventionen ausrichten müssen, „sondern nach eigenen Bedürfnissen und eigenen Idealen“ (ebd.: 6) ihr Leben gestalten können. Implizit lässt sich in diesen Konzeptionen eine Lesart

---

<sup>15</sup> Diese Form der Kontrolle im weiteren Verlauf nicht berücksichtigt. Für weitere Auseinandersetzungen eignen sich beispielsweise Gibson (2017: u.a. 343) und Mohr (2019).

von Jugend als Moratorium erkennen (vgl. Kapitel 2.1.2), wenn Wyneken (1919: 11) beispielsweise betont, dass Schule einen Selbstzweck besitzt und entsprechend unabhängig von ihrem „Nutzen für die Vorbereitung auf das Leben einen geistigen Eigenwert haben könne“ (ebd.). Dennoch wird auch in reformpädagogischen Ansätzen von einer Notwendigkeit pädagogischer Einflussnahme ausgegangen, „um den Widerspruch zwischen der jugendlichen Natur und der erwachsenen Kultur auszubalancieren“ (Katenbrink 2014: 53).

In aktuelleren Entwürfen verweisen stattdessen beispielsweise Ladenthin (2018: 102) und auch Haep (2015a: 152) auf eine pädagogische Planung des Alltagslebens bzw. eine „pädagogisierte Alltagswelt“ (Ladenthin 2018: 102) der Jugendlichen, mit denen jedoch auch Kontrolle einhergeht. Zwar erklärt Ladenthin hierbei, dass es nicht um eine Verplanung von Freiheit und Freizeit geht, sondern darum, dass Freiräume, die als bedeutsam erachtet werden, pädagogisch (ein)geplant werden und pädagogisch begründet sind. Ziel ist es, den vollständigen Alltag als Bildungsmöglichkeit zu gestalten (vgl. ebd.). Dabei ist zum einen auf die vielfältigen Angebote hinzuweisen, die in Internaten für die Bewohner\*innen geschaffen werden. Im englisch-sprachigen Fachdiskurs wird dies besonders im Kontext von „elite boarding schools“ beschrieben. So erklären beispielsweise Angod/Gaztambide-Fernández (2019), dass in solchen Internaten mit „endless opportunities“ (ebd.: 236), also unendlich vielen Möglichkeiten, Aktivitäten nachzugehen und für jede Neigung von Jugendlichen etwas zu finden, geworben wird. Dies lässt sich insbesondere mit der Vorstellung von Selbstbestimmung als Selbstgestaltung (siehe Abschnitt 4.1.1) verknüpfen, die durch die mit dem Internatsbesuch einhergehenden Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Freizeitaktivitäten, aber auch besonderen Schulfächern, ermöglicht werden kann (vgl. Gaztambide-Fernández 2009: 1101). Allerdings, dies lässt sich wiederum als Einschränkung der Selbstbestimmung deuten, erklärt Gaztambide-Fernández (ebd.: 1103) auch:

„Put together, the ‚official curriculum‘ of elite boarding schools is formed by these four domains of work, in which all students, to some extent or another, must engage: the academic, the athletic, the artistic, and the extracurricula“.

Die Auswahl und Beteiligung in diesen Angeboten wird wiederum erwartet oder ist als verpflichtend geregelt (ebd.), was sich auch in den später noch vorzustellenden Diskursbeschreibungen im Kontext der durchgeführten Studie mehrfach rekonstruieren ließ.

Haep (2015a: 152) geht außerdem davon aus, dass durch die pädagogische Planung des Alltags besondere Chancen zur Entwicklung von Selbstbewusstsein, Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und einer „profilieren persönlichen Identität“ (ebd.) und Haltung „zu ihrer Mit- und zu ihrer Umwelt (gefördert werden), die sich dann später ‚im Leben‘ bewähren“ (ebd.: 152) können. White (2004: 71) kann auf Basis seiner qualitativen Studie jedoch heterogene Ansichten bei Jugendlichen hinsichtlich dessen ausarbeiten. Während einer der Jugendlichen behauptet: „Boarding school makes you a more independent, free thinking person“ und dies unter Herstellung einer Differenz zum Aufwachsen bei seinen Eltern, das er mit dem Erhalten von Anweisungen durch diese illustriert, ist ein anderer Jugendlicher der Auffassung: „There

is a lot of 'hype' about boarding school making you become independent but I don't think it's true. Many students are pampered by teachers or friends" (ebd.). Möglicherweise steht diese Einschätzung in einem Zusammenhang mit einem weiteren von Haep (2015a: 155) erklärten Merkmal von Internaten. Demnach wollen diese als Bildungseinrichtungen ihre Bewohner\*innen von Handlungszwängen der Welt außerhalb des Internats schützen, weswegen die Jugendlichen von Entscheidungszwängen entlastet werden und sich an den organisationalen Vorgaben orientieren können sollen (vgl. ebd.: 155). Es ließe sich daraus ableitend aber auch denken, dass eine Orientierung an Regeln und Vorgaben eine Verringerung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten zur Folge hat. Dennoch betrachtet Haep (ebd.: 155) Internate nicht als „rein konditionierende Disziplinargemeinschaft“. Kalthoff (1997: 35f) beschreibt durch einen Vergleich von Internaten mit Laboratorien hingegen stärker die disziplinierenden und kontrollierenden Elemente, so dass von differenten Ansichten diesbezüglich auszugehen ist: „Sie nehmen ihre internen Schüler aus der familiären Verankerung heraus, betten sie in eine neue Umwelt ein und erzeugen durch lokale Regeln und Bedingungen einen spezifischen Ablauf des internen Lebens“ (ebd.).

Immer wieder wird im Kontext des Fachdiskurses um Internate dabei auf die zeitliche und räumliche Dimension verwiesen, die die organisationale Kontrolle der Jugendlichen begünstigen. Die räumliche Dimension kann unter Einbeziehung verschiedener theoretischer Auseinandersetzung in zwei Richtungen differenziert werden, um deren Bedeutung für das Aufwachsen zu beschreiben. Unterscheiden lassen sich öffentliche von privaten Räumen, mit denen verschiedene Funktionen einhergehen. Private Räume werden so überwiegend mit der Funktion verbunden, Rückzugsmöglichkeiten zu eröffnen, in denen Menschen selbstbestimmt über ihr Leben entscheiden können (vgl. u.a. Rössler 2017: 281ff; Rössler 2001: 256f; Trescher 2015: 138). Das eigene Zimmer wird im Jugendbericht beispielsweise auch als Freiraum-Element gekennzeichnet (Deutscher Bundestag 2017, S. 111), dass in Internaten unterschiedlich zur Verfügung steht.<sup>16</sup> Gibson (2017: 269) verweist so in ihrer Studie auf das Fehlen von Rückzugsmöglichkeiten für Jugendliche in Internaten durch Doppelzimmer. Ähnliches konstatieren auch Züchner/Peyerl (2018: 72), die darstellen, dass sich mehr als die Hälfte der von ihnen befragten Jugendlichen (n=116) „mehr Räume, in denen man ungestört sein kann“ (ebd.) wünschen, woraus sich zumindest implizit ein Fehlen an ausreichenden Rückzugsräumen schließen lässt. Hingegen ist im Kontext dieser Arbeit bei öffentlichen Räumen das Spannungsverhältnis zwischen der Verfügbarkeit von Experimentierräumen sowie der damit verbundenen Zweckentfremdung und Aneignung von Räumen und der Limitierung dieser durch die Einschränkung von Handlungs- und Gestaltungsspielräumen bedeutsam, wie vor allem Deinet (u.a. 2005: 46ff) dargestellt hat. Insbesondere in Organisationen wie Internaten sind

<sup>16</sup> Welche Formen der Unterbringung zur Verfügung stehen unterscheidet sich je Internat und kann aufgrund fehlender repräsentativer Studien nicht verallgemeinert werden. Durch die eigenen Erhebungsreisen und Gespräche ist jedoch bekannt, dass eigene Zimmer oft mit zunehmender Klassenstufe, insbesondere in den Oberstufenjahrgängen bereit gestellt werden, während in den untersuchten Internaten sonst meist Doppelzimmer existierten, die bewohnt wurden.

beide Dimensionen zentral und von organisationalen Strukturen und Regeln in ihrer Gestalt geprägt. So verbringen Internatsbewohner\*innen den Großteil ihrer Zeit auf dem Internatsgelände (vgl. Haep 2015b: 128), wodurch Kontrollen durch das Personal, aber auch anderer Bewohner\*innen begünstigt werden (vgl. u.a. Kalthoff 1997: 187f). Eine zentrale Kontrollpraktik, die gleichzeitig als Eingriff in einen vermeintlich privaten Raum interpretiert werden kann, ist die Zimmer- bzw. Ordnungskontrolle durch Erzieher\*innen in den Räumen der Jugendlichen, die als eigenes Zimmer als privater Rückzugsraum konzipiert sind: „Schüler erleben, daß [sic!] Erzieher, die ihren Zimmern im Alltag einen quasi-privaten Charakter einräumen, Zugriff auf und Definitionsgewalt über ihr Territorium haben“ (ebd.: 186). Außerdem existieren in den meisten Internaten bestimmte Zutrittsrechte (u.a. in Abhängigkeit zum Geschlecht oder der Wohngruppe) oder auch Öffnungszeiten zu bestimmten Räumen, die den zur Verfügung stehenden Raum zusätzlich begrenzen können und damit ggf. das Erleben von Selbstbestimmung beeinflussen (vgl. ebd.: 163). Gleichzeitig sind in den meisten Internaten spezifische Jugendräume implementiert, die als Rückzugsräume aber auch Experimentierräume genutzt werden können und in denen Erzieher\*innen selten Zugriff erhalten (vgl. ebd.: 189f). Als Beispiele hierfür nennt Kalthoff (ebd.: 190) Partykeller oder Clubräume – die „als spezielle Schülerorte markierte Räume [...] eine eigenständige Kultur (etablieren)“ (ebd.).

Daneben ist der Internatsalltag durch eine besondere zeitliche Rhythmisierung gekennzeichnet (vgl. u.a. Kalthoff 1997: 157/203; Haep 2015b: 128f; Haep 2015: 155ff). Zeit besitzt – auch unabhängig von Organisationen – eine strukturierende bzw. ordnende Funktion für Handlungen oder Aufgaben (vgl. Deußner/Nebelin 2009: 9). Dazu zählt u.a. bereits die Trennung von Arbeit und Freizeit bzw. frei verfügbarer Zeit (vgl. Opaschowksi 2008: 315). Insbesondere mit frei verfügbaren Zeiten geht, ähnlich wie mit frei verfügbaren Räumen, eine Zunahme an Handlungsspielräumen einher, die jedoch sozial kontrolliert werden (vgl. Opaschowski 1994: 442f). In Internaten sind u.a. Mahlzeiten, Lernzeiten bzw. Studium, verpflichtende Aktivitäten (z.B. AG's, Dienste), Freizeit wie auch „spezifisch symbolische Formen (wie Gottesdienste, Meditationen, Dienste)“ (Kalthoff 1997: 235) zu unterscheiden, die mit Kontrolle ebenso wie persönlichen Verfügbarkeiten einhergehen können (vgl. ebd.). Veranschaulichen lässt sich dies durch detaillierte Pläne von Tagesverläufen, die zwar internatsbezogen durchaus Differenzierungen aufweisen, die eben benannten Alltagselemente finden sich jedoch in vielen Darstellungen und auch auf Websites einzelner Internate sowohl im deutschen wie englischen Sprachraum. So benennt auch Bass (2014: 17) ähnliche Alltagselemente:

„the boarding school environment is defined as the following: a controlled residential educational program in which students are assigned to structured educational, social, and physical activities from morning until the end of the day. These activities include classes, meal times, study times, intramural sports, clubs, tutorials, extracurricular activities, and social time with peers and dorm parents. This environment is generally universal to all boarding schools, and can be viewed a dimension of boarding school culture. Though usually very similar, the exact schedules, routines, and cultures of individual boarding schools vary due to school missions, tradition and history, and the individual leadership styles of the current administration“.

Die nachfolgende Darstellung bildet zwei exemplarische Zeitpläne an einem deutschen<sup>17</sup> und australischen Internat ab, die sich inhaltlich nur gering unterscheiden und damit auf länderübergreifende Strukturmerkmale schließen lassen.

Exemplarischer Tagesablauf am Internat Hermann Lietz-Schule Spiekeroog (Hermann Lietz-Schule Spiekeroog o.J.)		A senior student's weekday timetable at the school (White 2004: 70)	
6:30	Aufstehen	6.20 am	Bell, wake-up, shower, make bed
7:00	Frühstück	7.00 am	Roll call and dormitory inspection
7:20	Aufräumzeit	7.15 am	Breakfast
7:45	Unterricht	7.45 am	House jobs
13:15	Mittagessen	8.00 am	Morning prep. session
14:30	Arbeit in Gilden und AGs, Nachmittagsunterricht	8.40 am	Chapel
15:20	Studienzeit	9.00 am	Classes
17:00	Arbeit in Gilden und AGs	10.40 am	Morning tea
18:30	Abendessen	11.10 am	Classes
22:00	Nachtruhe, Zimmerzeit gestaffelt nach Jahrgängen	12.50 pm	Luncheon
		1.50 pm	Classes
		3.30 pm	Sport
		5.30 pm	Dinner
		7.00 pm	Roll call and evening assembly
		7.20 pm	1st evening prep. session
		9.00 pm	Break – 2nd prep. session
		10.00 pm	Lights out for Years 10 and 11
		10.15 pm	Year 12s may work in rooms – lights out before 11.00pm

Abbildung 6: exemplarischer Tagesverlauf an einem australischen Internat

Auch wenn der australische Ablaufplan etwas detaillierter ausfällt, ähneln sich sowohl bestimmte Zeitfenster, wie auch die meisten Inhalte. Einzig die „Chapel“, also der Kirchenbesuch oder eine kirchliche Ansprache und die abendliche Versammlung finden sich nur im australischen Internat, es ist jedoch bekannt, dass diese auch in deutschen Internaten stattfinden, was u.a. von der Trägerschaft und Konzeption (kirchlich, reformpädagogisch, staatlich etc.) abhängig ist. Weiterhin sind im australischen Internat die Lern- bzw. Studierzeiten später und umfassender, auch hier wird von länder-unabhängigen internatsspezifischen Unterschieden ausgegangen, die sich auch in den Gesprächen mit den Jugendlichen während der Erhebungen im Rahmen dieser Studie zeigten.

Ladenthin (2018: 115f) sieht in der Rhythmisierung besondere Potenziale in der Disziplinierung, die für ihn „wertneutral“ (ebd.: 115) gemeint ist, und in der er besondere Lernpotenziale zum Erwerb von Disziplin und Fähigkeiten der Selbstdisziplinierung sieht:

„Das ist die große Chance für Jugendliche. Der Tag zerfällt nicht in zahlreiche, oft zueinander widersprüchliche Disziplinforderungen. Sondern der Tagesablauf eines Internates kann aus einem Grundgedanke heraus gestaltet werden“ (ebd.)

<sup>17</sup> Es wurde bewusst darauf verzichtet, einen Tagesablauf eines der Internate im Sample der Studie dieser Arbeit vorzustellen, um deren Anonymität zu gewährleisten.

und wird daher als konsistenter angenommen. Dies bestätigt auch Kalthoff (1997: 204ff), wenn er beschreibt, dass die verpflichtenden Zeiten eine Garantie für – aus Sicht der Organisation – sinnhafte Aktivitäten darstellen, während diese Verpflichtung zur Anwesenheit für die Jugendlichen nicht immer nachvollziehbar ist und auch zur Herausforderung wird, wie er ebenfalls ausführt. So arbeitet er (ebd.: 157) heraus, dass diese alltägliche Regelmäßigkeit und Zeitstrukturierung eine Belastung für die Jugendlichen darstellt, die bis zur nächsten Heimfahrt zu den Familien als „kaum mehr aushaltbar“ (ebd.) eingestuft wird, während der Wunsch nach individueller Zeitgestaltung und Erholung, die mit der Heimfahrt verbunden werden (z.B. durch Ausschlafen können, größere Freiheiten besitzen), deutlich zunimmt. Hinsichtlich des Zeit-Erlebens beschreiben Züchner/Peyerl (2018: 72) widersprüchliche Befunde. Einerseits stellen sie dar, dass 75% der von ihnen befragten 7. und 9. Klässler\*innen (n=49) und 69% der 11. Klässler\*innen (n=67) sich mehr freie Zeiten im Internat wünschen, andererseits geben 76% in beiden Gruppen an, „genug Zeit für mich alleine“ zu besitzen. Sie beschreiben außerdem, dass 56% der 7./9.Klässler\*innen und 67% der 11.Klässler\*innen der Auffassung sind, dass die Routinen im Internat sie dabei unterstützen, ihren Tag zu organisieren, während 65% der 7./9.Klässler\*innen und 49% der Oberstufenschüler\*innen den Tagesablauf aber auch als „zu sehr strukturiert“ wahrnehmen (vgl. ebd.: 73). Es zeigen sich also sowohl Einsichten in Potenziale oder Vorteile, welche die Rhythmisierung für sie schaffen, gleichzeitig deutet sich auch ein Bedarf oder Wunsch nach weniger fremdbestimmten Zeiten an. Hierbei werden auch klassenstufenbedingte Unterschiede deutlich, die damit erklärt werden, dass mit zunehmender Klassenstufe weniger Fremdstrukturierung bzw. mehr Selbstverantwortung und Selbstbestimmung übertragen wird (vgl. ebd.).

Kalthoff (1997: 187f) setzt die räumlichen, insbesondere aber zeitlichen Strukturen der Internate außerdem in Beziehung zu den Kontrollpraktiken der Erzieher\*innen. Die verpflichtenden Zeiten und damit verbundenen Anwesenheitspflichten in bestimmten Räumen ermöglichen direkte Beobachtungs- und damit Kontrollmöglichkeiten für die Fachkräfte, während in den „flotierenden Zeiträumen (Abend- und Nachtstunden, freie Zeiten)“ (ebd.: 188) Kontrolle über dauerhafte, vor allem aber temporäre Anwesenheit praktiziert wird, um eine gewisse Zufälligkeit zu suggerieren:

„Erzieher wissen aber immer schon, wo sie suchen müssen, da die Zeitperioden des Internates die Orte vorstrukturierten, wo etwas ‘passieren’ könnte. Und so organisieren sie die zufällige Beobachtung durchaus auch systematisch. Das Prinzip des Erwischens ist die überraschende Präsenz, die das Kalkül der Schüler ausschließen will“ (ebd.: 187f).

Rühle (2017) rekonstruiert in ihrer Studie hingegen, dass Erzieher\*innen den Jugendlichen auch bewusst Vertrauen entgegen bringen, obwohl sie um das Verletzen von Regeln wissen. Einerseits honorieren sie mit Sonderrechten gute (schulische) Leistungen, widersetzen sich damit aber andererseits auch selbst den organisationalen Regeln und Praktiken.

Ein Diskurs, der so im deutschsprachigen Raum nicht vergleichbar existiert<sup>18</sup>, im angloamerikanischen Raum aber stark den Fachdiskurs um Internate prägt, thematisiert Internate für Natives (z.B. American Indian oder Alaska Natives), der insbesondere der historischen Aufarbeitung dient (vgl. u.a. Colmant et al. 2004; Shane et al. 2008; Satterlee 2002) und hier zumindest kurz erwähnt werden soll. In den verschiedenen Arbeiten werden insbesondere die Fragen nach Kontrolle und Zwang sowie die Assimilation junger Natives von ihren Familien und Kulturen sowie Praktiken der Indoktrination bearbeitet. Ein Besuch dieser Internate wird, so Shane et al. (2008: 4), nicht von den Eltern bestimmt, was als charakteristisch für alle anderen Internate beschrieben wird, sondern erfolgte unter Zwang der Regierung. Das wohl älteste Internat dieser Art stellt die Carlisle Indian Industrial School dar, die 1879 von Richard Pratt gegründet wurde (vgl. Satterlee 2002: 2).

„Pratt believed that to successfully acculturate Native American students, they had to first be deculturated and then formed into imitations of the majority of citizens during that time period, white, Christian farmers. [...] To meet this goal, Pratt believed that Indian children must be removed from their homes, families and tribes and taught to act, think and behave as Anglo-Americans“ (ebd.: 6f).

Hierfür wurden u.a. nicht nur alle existierenden möglichen kulturellen Identifikationsmerkmale entfernt und/oder ersetzt (z.B. in dem ihnen die Haare geschnitten und die Kleidung genommen und durch militärische Kleidung ersetzt wurde), sondern auch neue anglo-amerikanische Namen vergeben sowie ein Verbot des Sprechens der Herkunftssprache verhängt (vgl. Satterlee 2002: 6ff). Daneben werden diverse Formen von Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung in diesen Internaten beschrieben (vgl. z.B. Colmant et al. 2004: 31). Insgesamt fanden diverse totalitaristische Ansätze in diesem, aber auch zahlreichen anderen Internaten Anwendung (vgl. Satterlee 2002: 14) und lassen Internate als besonders fremdbestimmte und kontrollierte Orte des Aufwachsens junger Menschen erscheinen.

#### **4.2.2 Jugendlieben in Internaten zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung**

Als Organisationsmitglieder im Internat sind die Jugendlichen gewissermaßen verpflichtet, sich in ein Verhältnis zu den organisationalen Erwartungen, die u.a. durch Regeln, Verbote und Konventionen zum Ausdruck gebracht werden, zu setzen. Wie bereits dargestellt wurde, ist die Mitgliedschaft in der Organisation an diese Einhaltung gekoppelt, dennoch wurde auch skizziert, dass Organisationen in vielfältigen Formen „Unterleben“ (Goffman 1981: 184f) besitzen, in dem von Erwartungen abweichende individuelle wie kollektive Handlungspraktiken im Besonderen zum Ausdruck kommen.

Unter anderem Katenbrink (2014: 100ff) und Kalthoff (1997) beschreiben ausgehend von ihren qualitativen Studien in Internaten, dass Regeln und deren Einhaltung für die Jugendlichen in den Organisationen unterschiedliche Bedeutung besitzen und mit verschiedenen Praktiken darauf reagiert wird. Insgesamt ist von mindestens drei Praktiken von Jugendlichen in Internaten aus-

<sup>18</sup> Ähnliches lässt sich im deutschen Sprachraum eher im Kontext historischer Betrachtungen von Heimerziehung finden (vgl. u.a. Kappeler 2013).



zugehen, die sich in empirischen Studien, allerdings unterschiedlich intensiv aufbereitet, finden lassen: (1) Aushandlungsversuche zwischen Jugendlichen und Erzieher\*innen, (2) der Anpassung und Akzeptanz von Regeln sowie (3) Praktiken der Regelüberschreitung.

(1) *Praktiken der Aushandlung* mit dem Personal werden zwar in Studien erwähnt, sind jedoch deutlich weniger ausdifferenziert beschrieben worden. So verbindet Kalthoff (1997: 201) mit diesen das Erlernen von kreativen Aushandlungsstrategien, die es ermöglichen, gewisse Regeln und Kontrollen zu umgehen oder aufzuweichen ohne damit gegen Regeln zu verstoßen.

(2) *Prozesse der Anpassung und Akzeptanz von organisationalen Regeln* gehen mit unterschiedlichen Hoffnungen und einem attribuierten Nutzen der Regeln für die Jugendlichen einher. So beschreibt Katenbrink (2014: 100ff) einerseits, dass Jugendliche, die bestimmte Regeln befürworten und akzeptieren, dies vor allem mit Schutzfunktionen begründen, die diese für sie erfüllen, beispielsweise das Verbot bestimmter Konsumgüter (z.B. Medienbesitz), wodurch diese vor Diebstahl geschützt werden. Andererseits weisen vor allem die Jugendlichen eine Anpassung und Orientierung an Regeln auf, die eine hohe Leistungsorientierung besitzen (vgl. ebd.: 84ff). Sie nehmen Regeln nicht als Beschränkung oder Kontrolle wahr, während andere Jugendlichen dieselben Regeln ablehnen und sich diesen zu widersetzen versuchen, um sich wahrgenommener Kontrolle zu entziehen oder den eigenen Bedürfnissen nachzugehen. Verbunden werden können Prozesse der Anpassung auch mit Introjektion, also beispielsweise der unbewussten Übernahme von Anschauungen der Erzieher\*innen hinsichtlich gewünschtem Verhaltens. Beschrieben wird dies insbesondere als Strategie von Internatsbewohner\*innen im Kontext des anglo-amerikanischen Diskurses um Internate für Natives. Colmant et al (2004: 33f) erklären dazu, dass sich die Bewohner\*innen, die zur Bewältigung des Internatsbesuchs Introjektion als Copingstrategie nutzen, stärker von Autoritätspersonen akzeptiert fühlen und auch besondere Privilegien bzw. Aufgaben und Funktionen erhalten:

„Many were able to cope by gaining some form of reinforcement from authority figures by learning to think, feel, and act in ways that were indispensable to the smooth functioning of the boarding school” (ebd.: 33).

Zu einer ähnlichen Erkenntnis kommen auch Helsper et al. (2001, S. 575ff), die u.a. beschreiben, dass Jugendliche im Internat nur dann partizipieren und autonom handeln können, wenn dies nicht gegen die schulischen Ordnung gerichtet ist. Das Erleben von Mit- und Selbstbestimmung wird, so lässt sich schlussfolgern, also dann begünstigt, wenn Jugendliche den Rahmen des erwünschten Verhaltens einhalten.

Mit Gibson (2017: u.a. 408f), die Anpassungsprozesse stärker im Kontext von Kohärenzbildungsprozessen unter Peers und damit auch informellen (peer-kulturelle) Regeln beschreibt, lässt sich mutmaßen, dass auch insbesondere die Peers als Sozialisationsinstanzen und Gemeinschaft, in denen sie leben, zu Regelüberschreitung oder -akzeptanz beitragen bzw. die Praktiken der anderen Bewohner\*innen normieren. Durch Anpassung „wird man zu einem Teil

der Gemeinschaft und erfährt innerhalb des internatsschulischen Raumes Schutz und Halt und kann auf Raum- und Zeitstrukturen zur individuellen Entfaltung der Talente und Begabungen zurückgreifen“ (ebd.: 409), kann sich also auch selbstbestimmt fühlen. Anpassung und Kohärenzbildungsprozesse sind entsprechend nicht nur in Richtung der Erfüllung organisationaler Erwartungen zu denken, sondern können auch als Anpassung an peerkulturelle bzw. das organisationale Submilieu betreffende Erwartungen betrachtet werden, die jedoch auch in einem Wechselverhältnis stehen können.

(3) *Praktiken der Regelüberschreitung* gelten laut Kalthoff (1997: u.a. 184ff) als normal und von Seiten des Personals auch als erwartet. Dabei existieren diverse Möglichkeiten und Formen der Verletzung von Vorschriften und Erwartungen:

„Sie umfassen verbotene Genüsse (wie Alkohol und Tabakkonsum, sexuelle Kontakte, nächtliche Parties und nächtliches Fernsehen), inadäquates Benehmen (Unhöflichkeit, Tischmanieren, nicht zum Essen erscheinen) und die Ordnung (im Zimmer, der Kleidung, des Verhaltens)“ (ebd: 185).

Anschaulich werden von ihm auch die Praktiken der Regelverletzung dargestellt:

„Durch Übertretungen nehmen sich Schüler ihre Freiheit, organisieren ihre ‘kleinen Fluchten’, mit denen sie dem übermächtig und ‚spießig‘ erscheinenden Regelwerk, das ihre Zeit und ihr Tun durchgängig strukturiert, für Augenblicke entkommen können. Manchmal sind es nur die zwei oder drei Minuten, manchmal nur Sekunden, die sie sich herausnehmen, um zum Beispiel ihre Distanz zur geforderten Pünktlichkeit auszudrücken. Um als ‚cool‘ zu gelten, kann es notwendig werden, das Rauchverbot im ‚Clubhaus‘ zu ignorieren, kann es eine Art Sport werden, nächtliche Ausstiege zu organisieren oder kann es ‚einfach geil‘ sein, spät abends in den Zimmern im Wasserkocher ‚Spags‘ zu kochen. Dabei üben Schüler gewisse technisch-handwerklichen Fähigkeiten: Sie kommen nachts wieder zurück, ohne gesehen zu werden, oder kochen Spaghettis, ohne daß [sic!] der Erzieher etwas bemerkt. Während ihrer Verfehlungen versuchen sie sich und ihre Aktivitäten unscheinbar, manchmal gar unsichtbar zu machen, da der Schein der Normalität ihnen einen gewissen Schutz gewährt“ (Kalthoff 1997: 185f).

Vergleichbare Beschreibungen finden sich auch bei Katenbrink (2014). Regeln zu umgehen und sich diesen zu widersetzen, ist auch für einen Teil ihrer befragten Jugendlichen normal, beispielsweise das nächtliche Aussteigen. Dabei stellt sie heraus, dass nicht die möglichen Aktivitäten beim nächtlichen Besuch der Stadt das Bedeutsame für die Jugendlichen sind. „Das Ziel ist, dass sie nicht erwischt werden, sodass sie den Lehrkräften temporär überlegen sind, da die Kontrollen und Regeln der Lehrkräfte nicht greifen, sondern aktiv von den Peers außer Kraft gesetzt werden“ (ebd.: 83). Damit wird insbesondere auch auf die Bedeutung der Peer-group verwiesen, so dass diese Praktik auch als peerkultureller Akt verstanden werden kann, der dem Versuch folgt, das organisationale Machtverhältnis punktuell umzukehren (ebd.). Katenbrink (2014: 84) verweist dabei auch auf die Bedeutung des Regelbrechens für die Persönlichkeitsentwicklung, die von einigen ihrer untersuchten Jugendlichen hervorgehoben wird. Ähnliches stellen auch Autor\*innen im englischen Sprachraum dar. Auch hier sind es Colmant et al. (2004: 33), die im Kontext der Bewältigungsstrategien von Natives in Internaten, auf „fight and flight“ sowie das Erlernen von Strategien, das Internatssystem zu manipulieren verweisen.

Auch sie erklären, dass Jugendliche sowohl nach Möglichkeiten als auch nach Gefahren suchen, um an diesen ihr Handeln, insbesondere den Versuch, sich Kontrollen und Einschränkungen zu entziehen, auszurichten. Zwei Beispiele, die dies illustrieren sind u.a. „I got in with some girls who knew how to get into town without being caught.“ [...] „I learned how to go under the school to smoke and to sneak off to town to drink“ (ebd.: 33).

Durch Praktiken des Widerstandes und dem Widersetzen gegen Regeln können sich die Jugendlichen durch ihre wahrgenommene Handlungsfähigkeit selbstbestimmt trotz fremdbestimmter Internatsstrukturen fühlen (vgl. auch Katenbrink 2014: 153). Daneben existieren aber auch organisational angelegte Möglichkeiten, sich Kontrollen durch das Personal zu entziehen, die nicht automatisch mit dem Überschreiten von Regeln einher-, die jedoch ineinander übergehen können. Auch hier beschreibt insbesondere Kalthoff (1997: 204ff) ausführlich das Alltagsleben von Internatsbewohner\*innen. Hinsichtlich der bereits dargestellten Bedeutung von Raum und Zeit, die organisational besonders strukturiert werden, können Jugendliche im Kontext der freiverfügbaren Zeiten das Internatsgelände verlassen und sich somit auch den Kontrollen ihrer Erzieher\*innen entziehen bzw. sich Freiräume schaffen, ohne damit automatisch Regeln zu brechen. Sie greifen hierbei sowohl die dörfliche oder städtische Infrastruktur (z.B. Cafès) wie auch naheliegende Natur (Wiesen, Wälder) zurück, in denen sie dann Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung erfahren können.

Eine etwas andere Perspektive als die bislang verfolgte zur Beschreibung des Jugendliebens im Internat, die vor allem auf die Praktiken ausgerichtet war, nimmt Rühle (2017) ein, die in ihrer biografischen Studie die Bedeutung von Internaten für die Identitätsentwicklung und Individuierungsprozesse am Beispiel von drei Fällen rekonstruiert. Durch diese Studie wird insbesondere die Bedeutung der biografischen Erfahrungen der Jugendlichen vor dem Internatsbesuch untermauert, die während des Internatsbesuch unterschiedlich bearbeitet werden (vgl. ebd.: 289), so dass diese Studie nur begrenzt Aufschluss für die weiteren Auseinandersetzungen in dieser Arbeit bietet. Dennoch stehen die beschriebenen Fälle für drei heterogene Bedeutungen des Internats für die Identitätsentwicklung, die mit dem Erleben von Handlungsspielräumen und dem Erleben von Selbstbestimmung verknüpft werden können. *Das Internat als Ort der Ermöglichung von Individuierungsprozessen* wird mit besonderen Potenzialen der Entlastung von vorherigen Ausgrenzungserfahrungen in Peerkontexten sowie durch besondere Angebote der Förderung von Begabungen und Interessen verbunden, in denen sich die untersuchte Jugendliche wertgeschätzt und anerkannt fühlen kann. Einher geht der Internatsbesuch für diese auch mit einem Individuierungsprozess von einem Elternteil (vgl. ebd.: 276), so dass das Internat von ihr als Ort der Ermöglichung von Selbstgestaltung und -entfaltung wahrgenommen wird. *Das Internat als ein Ort der Entlastung von Anpassungs- und Anforderungserwartungen des Elternhauses* geht mit der Wahrnehmung des interviewten Jungen des Internats „als jugendkultureller Möglichkeitsraum“ (ebd.: 277) einher. Seine Eltern vertrauen den Handlungspraktiken des Internatspersonals und die räumliche Distanz zu seinen Eltern ermöglicht dem Jungen so eine Individuierung von diesen und eine stärkere Bezugnahme auf

Peerkontakte. *Das Internat als Ort der Begrenzung von Individuierungsprozessen* geht nicht mit fehlenden Möglichkeiten von Seiten des Internats zur Individuierung einher, sondern mit einer „Selbstaufgabe“ (ebd.: 277) des Jungen, der sich bei seiner Mutter für ihre finanzielle Unterstützung revanchieren möchte und dadurch ihren Anforderungen und Vorstellung gerecht werden möchte (vgl. ebd.: 277f).

Kritisch zu konstatieren ist bei allen hier verwendeten und auch insgesamt allen im deutschsprachigen Raum existierenden Studien zu Internaten, dass diese ihr Sampling nur auf wenige Internate (Gibson (2017) vergleicht 2 Internate, Kalthoff (1997) führte Beobachtungen in drei Internaten und Interviews mit Lehrer\*innen in zwei weiteren Internaten durch), teilweise nur ein Internat (vgl. Katenbrink 2014; Rühle 2017), begrenzt haben. Als Folge fehlen kontrastive Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Internaten, obwohl davon auszugehen ist, dass sich die Gestaltung des Internatsalltags und der -strukturen zwischen den Internaten durchaus unterscheiden, beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Konzeptionen. Kalthoff (1997) markiert so u.a. Unterschiede bei den Mahlzeiten in Abhängigkeit davon, ob diese als Mensa oder gemeinsame Mahlzeit praktiziert werden (vgl. ebd.: 206f) oder ob die Studierzeiten kollektiv oder individuell organisiert sind (vgl. ebd.: 214ff). Dies wiederum kann zu verschiedenen Praktiken im Erleben von bzw. im Umgang mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmungen beitragen. Inwieweit sich sowohl die organisationalen Strukturen und Praktiken sowie die Wahrnehmung, das Erleben und der Umgang mit diesen bei Jugendlichen in verschiedenen Internaten unterscheiden, soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit dargestellt werden, auch wenn es sich bei der durchgeführten Studie ebenfalls um nur ein begrenztes Sample handelt.

## 5 Zwischenbilanz

Im Rahmen der vorherigen Kapitel wurde versucht, das in dieser Arbeit angenommene Spannungsverhältnis von Jugend- und Organisationsleben aus theoretischer Perspektive unter Berücksichtigung empirischer Arbeiten zu entfalten. Herausgearbeitet wurde, dass Mit- und Selbstbestimmung in jugendtheoretischen Entwürfen wie dem Moratorium, Entwicklungsaufgaben oder Kernherausforderungen des Jugendalters als erstrebenswert erachtet werden und entsprechende Möglichkeiten des Erlernens und Erlebens von Einflussnahme für junge Menschen zur Verfügung stehen sollten. Gerade für (pädagogische) Organisationen ist es hingegen charakteristisch, Regeln und Erwartungen an ihre Mitglieder aufzustellen, die einzuhalten sind, um die Mitgliedschaft nicht zu gefährden. Internate werden dabei als besondere Organisationen im Jugendalter eingeschätzt, da sich das Leben der Bewohner\*innen überwiegend in diesen vollzieht und vielfältigere andere Erfahrungsräume (z.B. Schule, Vereine, Nachbarschaft etc.), welche Jugendlichen, die nicht in Internaten leben, ggf. eher zur Verfügung stehen, weniger zugänglich sind. Internate als Organisationen der Bildung und Entwicklung von Jugendlichen stehen daher vor der Herausforderung, eine jugendgerechte Gestaltung des Alltags, aber auch der Organisation selbst, zu schaffen bzw. zu erhalten und diese mit ihren

Regeln, Routinen und Praktiken in Einklang zu bringen. Entsprechend vollzieht sich das angenommene Spannungsverhältnis über die Konstitution und das Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung. Dabei wird Selbstbestimmung in dieser Arbeit überwiegend als Form der Selbstgestaltung interpretiert, während in der Auseinandersetzung mit Mitbestimmung vor allem als bedeutsam erachtet wurde, dass es um ein Teilen von Macht an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen geht. Zu unterscheiden sind hierbei vor allem Formen der Alltagspartizipation von formalisierter, also organisierter Partizipation. Fremdbestimmung wird gewissermaßen als Gegenpol zu beidem erachtet, da diese die fehlende Einflussnahmemöglichkeit und die Entscheidung durch andere beinhaltet. Fremdbestimmte Strukturen sind dabei charakteristisch für Organisationen, da sie dem Erhalt dieser dienen und Handlungsabläufe in diesen ordnen sowie sichern sollen. Letztlich geht das Erleben von Fremdbestimmung mit dem Erleben von Zwang und Kontrollen einher. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Verwirklichung von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung nicht nur von implementierten Strukturen und Regeln abhängig ist, sondern maßgeblich durch die interaktionale Ebene verwirklicht wird, sich diese also erst durch sozialen Kontakt vollziehen.

Für Internate konnten aus dem existierenden Fachdiskurs vielfältige Formen der Kontrolle und fremdbestimmter Strukturen und Abläufe herausgearbeitet werden, welche beispielsweise in der Praktik der Rhythmisierung des Alltags zum Ausdruck kommen, während insbesondere Selbstbestimmung oder auch Selbstständigkeit eher als Ziele der Entwicklung durch Internatsbesuche behauptet werden. Inwieweit sich im Leben der Bewohner\*innen Erfahrungsräume rekonstruieren lassen, in welchen Mit- und Selbstbestimmung erlebt wird, soll in der eigenen Studie rekonstruiert werden. Weiterhin konnten über bereits existierende Studien Hinweise auf mögliche Praktiken der Jugendlichen im Umgang mit Regeln und Kontrollen abgeleitet werden, die sich zwischen Aushandlung, Anpassung und Akzeptanz sowie Regelüberschreitung bewegen. Insbesondere Praktiken der Aushandlung, die auch als Form von Partizipation gedeutet werden können, wurden dabei im Fachdiskurs eher weniger umfassend beschrieben, so dass insbesondere über solche Praktiken wenig Wissen im Kontext der Internate zu existieren scheint.

Mit der im Anschluss präsentierten Studie, deren methodisches Design zunächst umfassend erläutert werden soll, wird an dieses Vorwissen angeknüpft und über die Analyse von neun Gruppendiskussionen in verschiedenen Internaten herausgearbeitet, welche Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung sowie welche Formen der Fremdbestimmung und damit ggf. einhergehender Kontrolle die Jugendlichen erleben und wie sie diese wahrnehmen. Letztlich sollen hieraus kollektive Orientierungen im Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung sowie Praktiken der Bewältigung rekonstruiert werden, die in Beziehung zum angenommenen Spannungsverhältnis von Jugend- und Organisationsleben gesetzt werden. Abschließend werden die rekonstruierten Orientierungen und Praktiken abstrahiert und zu drei Typen verdichtet.

## 6 Methodologie und methodisches Vorgehen

Zur Bearbeitung des Erkenntnisinteresses wurde mit dem Einsatz von Gruppendiskussionen und deren Auswertung in Anlehnung an die dokumentarische Methode ein rekonstruktives und damit qualitatives Forschungsdesign ausgewählt. Da das über Forschung generierte Wissen über das Leben in Internaten insgesamt eher als gering einzustufen ist (vgl. Kapitel 3 und 4), wurde ein hypothesen- und theoriegenerierender Ansatz der Rekonstruktion (vgl. z.B. Meuser 2011: 141; Bohnsack 2014) für diese Arbeit als vielversprechend eingeschätzt. Ausgehend von dem Ziel, mehr über die Organisation Internat als Lebensort von Jugendlichen, insbesondere hinsichtlich deren Erlebens im Umgang mit Strukturen und Praktiken der Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung sowie den Strategien im Umgang mit diesen, zu erfahren, erschien ein Verfahren, dass über die Erfassung von Einzelmeinungen hinausgeht, besonders geeignet. Als Grundannahme wird davon ausgegangen, dass die jeweiligen Internate als den Alltag der Jugendlichen umfassende Organisationen besondere kollektive Erfahrungsräume darstellen, zu welchen über die Gruppendiskussionen ein Zugang aus der Mitgliedsgruppe der Jugendlichen hergestellt werden kann. Mensching (2017: 69) spricht hier auch von teilmileubezogener, also auf eine Mitgliedsgruppe beschränkte, Organisationsforschung.

Im Folgenden werden die Erhebungs- und Auswertungsmethode zur Sicherstellung der Nachvollziehbarkeit der Untersuchung vorgestellt und die eigene Arbeit darin verortet.

### 6.1 Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen stellen eine Erhebungsmethode neben diversen weiteren der empirischen Sozialforschung (u.a. diverse Formen der Einzelinterviews, Beobachtungsverfahren) dar. In den USA und Großbritannien finden diese seit den 1930ern, u.a. im Kontext der Umfrageforschung, ihren Einsatz, während sie in Deutschland erst ab den 1950ern, zunächst im Kontext der Frankfurter Schule, als Methode genutzt wurde (vgl. u.a. Przyborski/Riegler 2010: 437).

Lamnek (2010) sieht insbesondere Nähe zu Formen der Befragungen und ordnet sie als „spezifische Form eines Gruppeninterviews“ (ebd.: 372) ein. Bohnsack/Schäffer (2001: 324) differenzieren hingegen die Gruppendiskussion von den Gruppeninterviews und trennen insgesamt drei Erhebungsformen mit Gruppen systematisch voneinander:

- Gruppenbefragungen/Gruppeninterviews
- Gruppengespräche
- Gruppendiskussionen

Erstere bilden quantitative und/oder qualitative Einzelmeinungen der Beforschten ab, in denen mehrere Befragte zeitgleich beforscht werden, ohne allerdings ein methodisches oder methodologisches Interesse an der Gruppe und der Interaktion in der Gruppe zu haben (vgl. Bohnsack/Schäffer 2001: 324). Hierzu zählen auch viele Focus-Gruppen (vgl. ebd.: 330).

*Gruppengespräche* verbinden Bohnsack/Schäffer (2001: 324f) mit der Konversationsanalyse, durch welche die Ordnung und Organisation von sozialen Kommunikationsprozessen im Alltag vor ihrem sozialen Hintergrund untersucht werden (vgl. Knoblauch 2011: 105). Grundsatz dieses Verfahrens ist die Erhebung von Interaktionen, die nicht von Außenstehenden (z.B. Forscher\*innen) angeregt wurden, also die Aufzeichnung von Realsituationen (vgl. Bohnsack/Schäffer 2001: 324f; Knoblauch 2011: 105f). *Gruppendiskussionen* als Forschungsmethode sind hingegen von Externen angeregte Gesprächssituationen/Diskussionssituationen, die in Realgruppen oder künstlichen Gruppen zu einem (zunächst) von den Forschenden ausgewählten Themenkomplex durchgeführt werden. Dabei kennen sich die Teilnehmenden in Realgruppen bereits im Vorfeld, während in künstlichen Gruppen die Teilnehmenden durch die Forschenden aufgrund gemeinsamer Merkmale ausgewählt werden, von denen sich ein Gewinn für das Erkenntnisinteresse versprochen wird. Dabei interessieren in Gruppendiskussionen weniger die Einzelmeinungen als solche, sondern der wechselseitige Austausch aller Teilnehmenden und die damit verbundene Aushandlung kollektiven Ansichten. Hierbei sind sowohl die von den Befragten eingebrachten Themenschwerpunkte bzw. Schwerpunktsetzungen als auch ihre Interaktionsweisen Gegenstand der Analyse (vgl. Bohnsack/Schäffer 2001: 325).

„Im Hinblick auf die Erhebungssituation lässt sich die Gruppendiskussion somit in einer ersten Annäherung definieren als ein Verfahren, bei dem in einer Gruppe fremdinitiiert Prozesse der Kommunikation eingeleitet werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur aber zumindest phasenweise von der Strukturierung durch die Forscher lösen“ (ebd.: 325).

Entsprechend dieser Ausdifferenzierung wird deutlich das Lamneks (2010) Verständnis von Gruppendiskussionen deutlich breiter und weniger ausdifferenziert ausfällt. So benennt er in seiner Darstellung von Zielen der Gruppendiskussionen u.a. „Die Erkundung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer der Gruppendiskussion“ (ebd.: 376), was in der Lesart von Bohnsack/Schäffer (2001) kein Ziel von Gruppendiskussionen darstellt. Entsprechend notwendig ist für die weitere Darstellung eine klare Bezugnahme auf ein Verständnis von Gruppendiskussionen.

Dass Gruppendiskussionen, wie auch andere Forschungsmethoden unterschiedlich verstanden und gerahmt werden, ist von den jeweils genutzten theoretischen Bezügen abhängig und in historischen Veränderungsprozessen sichtbar. Ohne hier auf die Geschichte der Gruppendiskussionen als Methode der Sozialforschung detailliert einzugehen, sei hier auf Bohnsack/Przyborski/Schäffer (2010: 7, Hervorhebungen im Original) verwiesen, die vier Verständnisse unterscheiden:

„Das Modell des *Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung* in den 1950er Jahren, das Modell der *informellen Gruppenmeinung* Anfang der 1960er Jahre, dasjenige des *interpretativen Aushandels von Bedeutungen* Ende der 60er Jahre und schließlich das [...] Modell *kollektiver Orientierungsmuster* seit Mitte der 1980er Jahre“.<sup>19</sup>

Im Zentrum dieser Arbeit liegt das letzte Modell, dass stark von Bohnsack (ab 1989) geprägt und auch von anderen Autor\*innen (u.a. Przyborski 2004; Nohl 2012) weiter bearbeitet wurde.

So war in den 1980ern vor allem bedeutsam, eine theoretische Erklärung für die Phänomene in Gruppendiskussionen zu entwickeln, die Mangold in den 1960ern bereits beobachtet, aber theoretisch nicht umfassend einordnen konnte (Mangold ist dem zweiten Verständnis aus den 1960ern zuzuordnen). Mangold (1960: 39) rekonstruierte besondere „Integrationsphänomene“ in Form von gemeinsamen syntaktisch korrekten und inhaltlich zusammenpassenden Aussagen in Gruppendiskussionen, die ihn zur Beschreibung der „Gruppenmeinung“ führte, die für ihn keine „Summe von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ (ebd.: 49) darstellt. Welchen Ursprung die entstandene Kollektivität hat, also ob diese „normativen äußeren Zwängen geschuldet ist, die in Gruppen wirksam werden [...] oder ob sie im Individuum verankert ist, bildet ein wiederkehrendes Spannungsverhältnis in Mangolds Arbeit“, beschreiben Przyborski/Riegler (2010: 437f). Für diese Problematik hat schließlich Bohnsack (1989) in den 1980er Jahren unter Bezugnahme auf vor allem Mannheims (1980) Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ die dokumentarische Methode weiter entwickelt.<sup>20</sup> Für Mannheim hat insbesondere die Gemeinschaft einen bedeutenden Einfluss auf Subjekte, da er davon ausgeht, dass „gewisse, in unserem Bewußtsein [sic!] aktualisierte Erfahrungen ihren Sinn aus ihrer Bezogenheit auf einen bestimmten von einer Gemeinschaft getragenen Erfahrungszusammenhang erhalten“ (Mannheim 1980: 241). Insofern stellt Kollektivität für ihn ein zentrales Konstrukt dar. Diese entfaltet sich durch eine wechselseitige Interaktion der verschiedenen Individuen einer je spezifischen Gruppe vor dem Hintergrund gemeinsamer strukturidentischer Erfahrungen in Form von Wissens- und Bedeutungsstrukturen. Es wird dabei nicht davon ausgegangen, dass die Gruppe die einzelnen Teilnehmenden normiert und einschränkt. Hierbei wird es als nicht bedeutsam erachtet, dass sich die Gesprächspartner\*innen vorab kennen und einen gemeinsamen Lebensraum teilen – vielmehr wird davon ausgegangen, dass in konjunktiven Erfahrungsräumen durch gemeinsame soziale Hintergründe bzw. Milieus (z.B. Geschlecht, Generation, Herkunft etc.), ähnlichen biografischen Erfahrungen oder Interessen etc. zum Ausdruck kommen können. (vgl. auch Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 103) Dies bildet sich, so wird angenommen, innerhalb von Gruppendiskussionen in einer entstehenden Selbstläufigkeit ab.

<sup>19</sup> Bohnsack/Przyborski (2007: 494f) verweisen auf zentrale Autor\*innen, die diesen Modellen zuzuordnen sind, die in dieser Arbeit jedoch nicht bzw. nur begrenzt dargestellt werden. Demnach kann Pollock (1955) dem ersten, Mangold (1960) dem zweiten sowie Nießen (1977) und Volmerg (1977) dem dritten Modell zugeordnet werden.

<sup>20</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass im Folgenden vor allem auf wesentliche Annahmen eingegangen wird, die zum Verständnis von Gruppendiskussionen erforderlich scheinen, die jedoch nicht losgelöst von der im Anschluss noch näher vorgestellten dokumentarischen Methode präsentiert werden können.



Im Kontext dieser Arbeit wurde mit Realgruppen in jeweils einer Organisation bzw. einem Internat gearbeitet, bei denen davon ausgegangen werden kann, „dass sie durch existenzielle Gemeinsamkeiten verbunden sind bzw. sich aus diesem Grund konstituiert haben“ (Przyborski/Riegler 2010: 440). Im Unterschied zu künstlichen Gruppen ist bei diesen zu erwarten, dass die Mitglieder nicht nur ähnliche Erfahrungen verbinden, sondern sie eine gemeinsame Handlungspraxis erleben und ausüben (vgl. Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 105).

„So geht es im Unterschied zu Gruppeninterviews bzw. Fokusgruppen weder darum, mehr oder minder standardisiert einen schnellen Einblick in Organisationen zu erhalten oder möglichst zahlreiche Informationen zu vordefinierten Fragestellungen zu sammeln. Vielmehr handelt es sich um eine Methode, die in erster Linie dem Erfassen des ‚impliziten‘ Wissens der Organisationsmitglieder bzw. dem Generieren von Theorien über Wissen und Handeln in Organisationen dient“ (ebd.: 104).

Meist stellt sich, so Przyborski/Riegler (2010: 441) in Realgruppen von selbst eine gewisse Interaktionsdichte und Selbstläufigkeit ein.

Hierbei muss berücksichtigt werden, dass während Gruppendiskussionen zwei Diskussionsebenen entstehen: die zwischen Forschenden und Beforschten und die zwischen den Beforschten. Da das besondere Potenzial von Gruppendiskussionen, die Ermöglichung der Rekonstruktion kollektiver Orientierungen, von der Entstehung von Selbstläufigkeit zwischen den Teilnehmenden abhängt, gilt es, insbesondere die erste Ebene möglichst gering zu halten. Die Selbstläufigkeit als Qualitätsmerkmal ist erforderlich, da so „sichergestellt werden (kann), dass die Relevanzsysteme der Erforschten zur Entfaltung gelangen, nicht diejenigen der Forscher“ (Bohnsack/Schäffer 2001: 331). Hierfür ist es auch bedeutsam, dass die Forschenden durchgängig die ganze Gruppe und nicht einzelne Teilnehmenden ansprechen (vgl. ebd., 332). Die Selbstläufigkeit wird

„durch die wechselseitige Steigerung der Redebeiträge vorangetrieben [...] (und) führt dazu, dass hier ein *kollektives Bedeutungsmuster* sich herauskristallisiert, welches von den einzelnen Beteiligten so nicht subjektiv intendiert war, sondern Produkt der wechselseitigen Steigerung ist“ (Bohnsack 2014: 43, Hervorhebung im Original).

Bohnsack (2014: 43) geht davon aus, dass eine solche Selbstläufigkeit umso mehr entsteht, desto mehr die Teilnehmenden eine gemeinsame Sozialisation erfahren, einen gemeinsamen sozialen Hintergrund teilen und ein gemeinsames Erleben wahrnehmen – sich also als „Kollektiv“ erleben. Sichtbar wird die Selbstläufigkeit durch eine sich entwickelnde Interaktionsdichte sowie einer „zunehmenden Verdichtung des Bedeutungsgehaltes“ (Bohnsack 2014: 43), die in der späteren Auswertung besonders berücksichtigt wird. Andererseits bedeutet diese Prämisse aber letztlich auch, dass die Interviewer\*innen sich möglichst viel, „zumindest phasenweise“ (Przyborski/Riegler 2010: 440) zurückhalten sollten.

Dass die Entstehung von Selbstläufigkeit ein wesentliches Ziel in der Durchführung von Gruppendiskussionen darstellt, wird auch deutlich, wenn die Gestalt bzw. der Verlauf einer solchen Gruppendiskussion betrachtet wird. Die nachfolgende Abbildung soll diesen illustrieren.

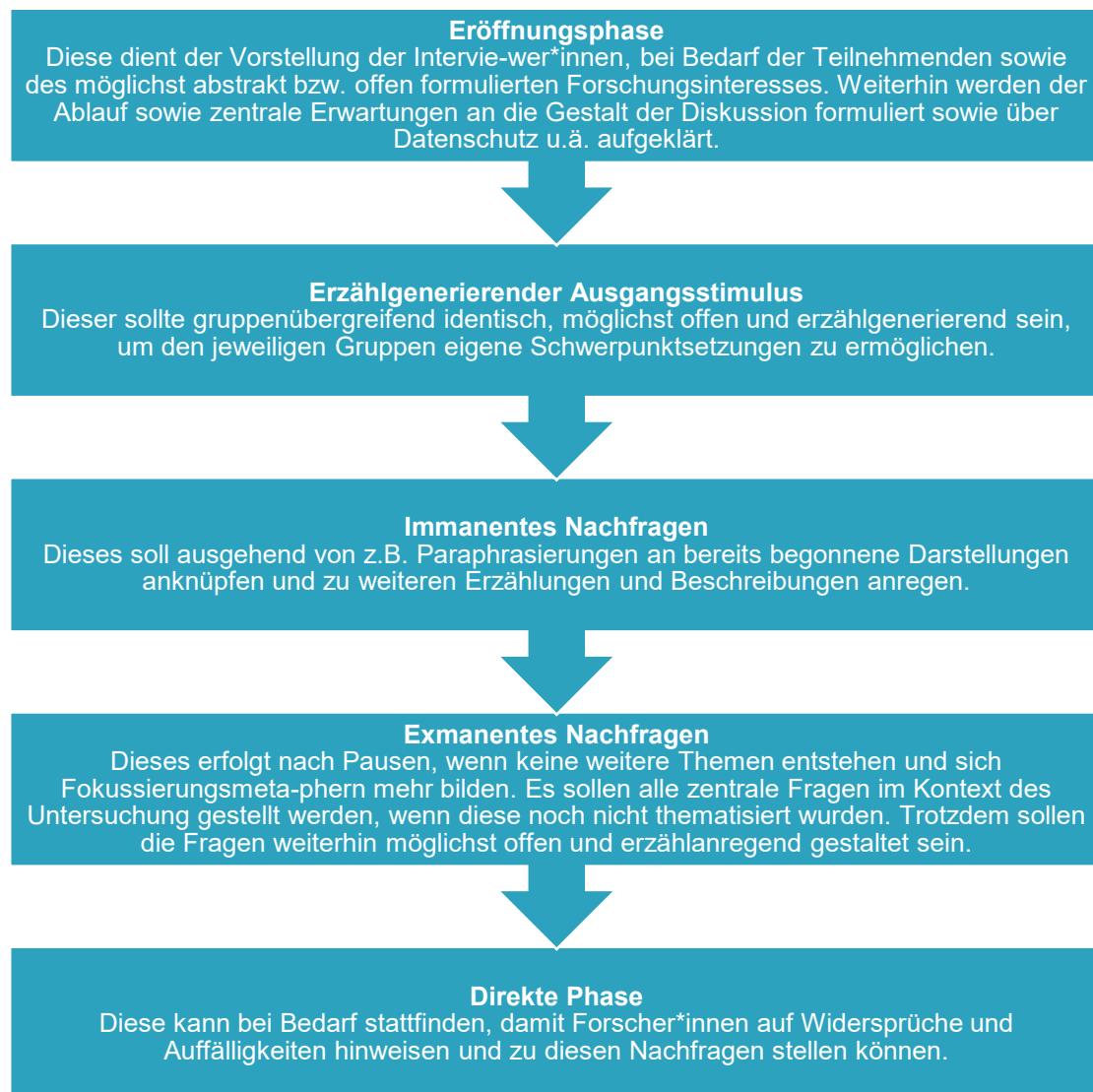


Abbildung 7: Ablauf einer Gruppendiskussion (eigene Darstellung in Anlehnung an Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 106f)

Zusätzlich soll, möglichst nach Abschluss der Gruppendiskussion ein Kurzfragebogen ausgefüllt werden.

Die Bedeutung, die der Verlauf der Gruppendiskussion für den Forschungsprozess bzw. Erkenntnisgewinn hat, kann erst im Folgenden unter Bezugnahme auf die Vorstellung der dokumentarischen Methode verdeutlicht werden.

## 6.2 Die Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode als rekonstruktive Auswertungsmethode wurde, wie bereits erwähnt, seit den 1980ern maßgeblich von Bohnsack ausgearbeitet, wobei die heutige Gestalt der Methode auch von diversen anderen Autor\*innen geprägt wurde, die Bohnsacks Idee weiterentwickelt, ergänzt und modifiziert haben. So hat beispielsweise insbesondere Nohl (u.a. 2012) zahlreiche Auseinandersetzungen zur Auswertung von Einzelinterviews vorgelegt und Przyborskis (2004) Arbeit gilt als zentral für die hier noch genauer präsentierte Beschreibung

der Diskursorganisation. Wie schon skizziert wurde, hat Bohnsack die dokumentarische Methode ursprünglich als „methodologisch-erkenntnistheoretisches Konzept wie auch als forschungspraktische Methodik für die wissenschaftliche Analyse“ (Bohnsack 2017: 62) gearbeitet, um Gruppendiskussionen auswerten zu können.

### 6.2.1 Methodologische Grundlagen

Methodologische Grundlagen stellen hierfür vor allem Mannheims (u.a. 1980) Wissenssoziologie und Garfinkels (1967) Ethnomethodologie dar (vgl. u.a. Bohnsack 2014, 58ff). Beide Methodologien teilen ihre grundlegende erkenntnistheoretische Orientierung. Als zentralen Unterschied markiert Bohnsack (2014: 59f) die verschiedenen Analyseinstellungen, die bei Garfinkel als „*prozessrekonstruktiv*“ (ebd.: 59, Hervorhebung im Original) bzw. „*genetisch*“ (Mannheim 1980: 85, Hervorhebung im Original) verortet werden. Im Zentrum steht nicht „was“, sondern ausschließlich „wie, ‚gesellschaftliche Tatsachen‘ [...] *hergestellt* werden“ (Bohnsack 2014: 59, Hervorhebungen im Original). „Das handlungsleitende implizite oder auch inkorporierte Wissen, welches diese Handlungspraxen semantisch-inhaltlich in ihrer je milieu- und kulturspezifischen Ausprägung strukturiert, bleibt aus der Betrachtung ausgeschlossen“ (Bohnsack/Pfaff 2010: 5). Es kann also gesagt werden, dass die verschiedenen Themen, Forschungsgegenstände etc. selbst nicht rekonstruktiv definiert, sondern eher aus Commonsense Theorien übernommen werden. Das Anliegen der dokumentarischen Methode in Anknüpfung an Mannheim geht jedoch genau über die Commonsense Theorien hinaus (vgl. Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010: 12):

„Die Mannheim’sche Wissenssoziologie eröffnet eine Beobachterperspektive, die zwar auch auf die Differenz der Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zielt, gleichwohl aber das Wissen der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt“ (Bohnsack/Pfaff 2010: 3f).

Mannheim vertritt also die Ansicht, dass Erkenntnis aus Situationen heraus entsteht und auf Situationen bezogen zu Handlungen führt. Daher vertritt er auch die Einschätzung:

„Wo in der Theorie generelle Regeln, Gesetzmäßigkeiten noch gar nicht vorhanden sind, weiß bereits der Praktiker aus Situationen heraus zu handeln, und während man aus generellen Regeln alles erkennen könnte, nur nicht in welcher konkreten Situation man gerade drin steht, besteht die besondere Fähigkeit des konkreten, vorwissenschaftlichen Praktikers darin, in der Kategorie der ‚Situation‘ Gegebenheiten auf sich hin, auf die eigene Situation hin perspektivisch zu ordnen“ (Mannheim 1980: 174).

Insofern ist für die Haltung der Forschenden zentral, davon auszugehen, dass sie nicht über ein Mehrwissen als die Beforschten verfügen, „sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich (implizit) alles wissen“ (Bohnsack/Pfaff 2010: 4). Bohnsack ordnet die dokumentarische Methode daher nicht nur der Wissenssoziologie zu, sondern erweitert diese zur praxeologischen Wissenssoziologie, die für ihn ein „Konstruktivismus im *erweiterten* Sinne“ (Bohnsack 2007: 322, Hervorhebung im Original; vgl. auch Bohnsack 2017) darstellt.

Theoretisch und letztlich in der methodischen Umsetzung führt dies zur Trennung von kommunikativem bzw. immanentem und konjunktiven, auch als dokumentarisch bezeichnetem,

Sinngehalt, welche schon Mannheim (u.a. 1980: 85ff) vorgenommen hat. Während der kommunikative/immanente Sinngehalt das umfasst, was inhaltlich diskutiert wurde, enthält der dokumentarische Sinngehalt das „atheoretische“ (u.a. Mannheim 1980: 73) Wissen. „‘Atheoretisch‘ ist dieses Wissen, weil wir in unserer Handlungspraxis darüber verfügen, ohne dass wir es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren müssten“ (Nohl 2012: 4). Genau dieses atheoretische Wissen soll jedoch rekonstruiert werden. Damit einher geht die von Mannheim (1980: 271ff) vorgenommene Differenzierung von „Verstehen“ und „Interpretieren“. Verstehen setzt seiner Ansicht nach daran an, den Kontext bzw. Erfahrungsraum zu kennen, in dem Aussagen zum Ausdruck gebracht wurden – hier wird von konjunktiven Erfahrungen bzw. „*konjunktive(r) Verständigung*“ (Bohnsack 2007: 323, Hervorhebung im Original) gesprochen. So wird davon ausgegangen, dass sich Menschen, die einen Erfahrungsraum teilen, unmittelbar verstehen (vgl. Bohnsack 2014: 61), während ein Zugang außerhalb von konjunktiven Erfahrungsräumen und Milieus sowie eine „theoretisch-reflexive Explikation des Verstandenen“ (Mannheim 1980: 272) erst durch Interpretieren möglich wird (vgl. Bohnsack 2007: 324; Mannheim 1980: 271ff). Es wird damit verbunden aber auch angenommen, dass es schwierig für Beforschte sei, das a-theoretische bzw. implizite Wissen aus dem gegenseitigen Verstehensprozess zu artikulieren bzw. theoretisch zu explizieren. Mit der dokumentarischen Methode soll genau der Prozess des Verstehens sowie die Art und Weise bzw. der „modus operandi“ (Bohnsack 2014: 61) der Entstehung dessen rekonstruiert werden, worin sich letztlich der individuelle, bzw. für Gruppendiskussionen der kollektive Habitus abbildet (vgl. ebd.: 61).

Mit der grundlegenden Vorstellung über Commonsense-Theorie hinausgehend die Perspektive der Beforschten bzw. deren konjunktives Wissen und deren Kontexte, zu rekonstruieren, geht letztlich auch einher, dass die dokumentarische Methode keinen Anspruch auf Wahrheit bzw. normative Richtigkeit besitzt (vgl. ebd.: 65). „Das heißt, es interessiert nicht, ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen *dokumentiert*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Ein besonderes Forschungsfeld der dokumentarischen Methode stellen Organisationen dar.

### 6.2.2 Dokumentarische Organisationsforschung

Zwar wird mit dieser Arbeit nicht das Anliegen verfolgt, Internate als organisationale Gesamtgebilde zu untersuchen, dennoch ist die organisationale Perspektive bedeutsam, da diese den Alltag und die Praktiken der interviewten jugendlichen Bewohner\*innen prägt. In diesem Sinne kann diese Arbeit nicht als Organisationsforschung im engen Sinne verortet werden, da Mitgliedsgruppen übergreifende Elemente und Prozesse (u.a. auch Konflikte, Widersprüchlichkeiten) nicht rekonstruiert werden (vgl. dazu auch Goldmann 2017: 150; Mensching 2017). So unterscheidet Mensching (2017) zwei Formen und Möglichkeiten der Erforschung von Organisationen durch Gruppendiskussionen und die dokumentarische Methode, mit denen aber

auch verschiedene Erkenntnisebenen einhergehen. Zum einen lassen sich sogenannte künstliche „*Quasi-Realgruppen*“ (ebd.: 69, Hervorhebung im Original) bilden, in denen aus verschiedenen Bereichen einer Organisation Vertreter\*innen teilnehmen und mit denen es möglich wird, geteilte organisationale, also über z.B. Teams oder Bereiche hinweg auffindbare Orientierungen, aufzudecken. Zum anderen und dazu lässt sich auch diese Studie zählen, können Realgruppen gebildet werden, mit denen ein Zugang zu organisationalen Teilmilieus ermöglicht wird und dadurch auch „*teilmilieubezogene[...] organisationale[...] Orientierungen*“ (ebd.: 69, Hervorhebungen im Original) rekonstruiert werden können. In dieser Studie wird die Zugehörigkeit zu Mitgliedsgruppe der jugendlichen Bewohner\*innen als Teilmilieu definiert.<sup>21 22</sup> Nohl (2007; 2017: 288) differenziert dabei auch „Organisationsmilieus“ und „Milieus in Organisationen“. Letztere sind von der Organisation unabhängig entstandene Milieus, die von außen in die Organisation hineingetragen werden – sie basieren also auf bereits existierenden habituellen Handlungsweisen, die in Organisationen Bedeutung entwickeln können, jedoch nicht müssen. Mit dem Austritt aus der Organisation geht diese Milieuzugehörigkeit auch nicht verloren, die Zugehörigkeit zum Organisationsmilieu, so Nohl (2007: 71) allerdings schon. Organisationsmilieus umfassen entsprechend die in der Organisation entstandenen „impliziten Wissensbestände, informellen Regeln und habituellen Handlungsweisen“ (ebd.: 70). Da letztere in Organisationen durchaus heterogen und auch gegensätzlich gestaltet sein können, geht auch Nohl von der Existenz mehrerer Organisationsmilieus aus (vgl. ebd.; auch Vogd/Amling 2017: 17).

Bezugnehmend auf Nohls beschriebener Annahme, dass die Zugehörigkeit zum Organisationsmilieu durch den Austritt aus der Organisation endet, soll hier kurz auf zwei weiterführende Gedanken hingewiesen werden, die der Besonderheit des Feldes der Internate geschuldet sind. So wird für die Mitgliedschaftsgruppe der Jugendlichen einerseits vermutet, dass sich trotz eines vermeintlichen Austritts (z.B. durch den Schulabschluss) nicht unbedingt die Zugehörigkeit zum Organisationsmilieu auflöst, diese sich jedoch durch den Wechsel der Mitgliedschaftsrolle (z.B. Alumni) verschieben kann (von einem Teilmilieu in ein anderes). Angenommen wird damit verbunden und auch weiterführend, dass die besondere Konstitution von Internaten als Sozialisationsinstanz und der Zugehörigkeit zum Organisationsmilieu eine nach-

<sup>21</sup> Natürlich ist hier zu berücksichtigen, dass die Jugendlichen zwar über ihre Altersgruppe ein bestimmtes Teilmilieu darstellen, es sollte aber auch bedacht werden, dass zwischen den Jugendlichen auch weitere querliegende Milieus existieren können (z.B. Geschlechtergruppen, Zugehörigkeit zu partizipativen Gremien etc.).

<sup>22</sup> Mit der dokumentarischen Methode sollten ursprünglich insbesondere Milieus, als kollektive Zugehörigkeiten, die aus strukturidentischen Erfahrungen entstanden sind, rekonstruiert werden. Für die dokumentarische Organisationsforschung sind daher Auseinandersetzungen mit dem Milieu-Begriff bzw. ein Transfer erforderlich, die hier nicht umfassend beschrieben werden (vgl. hierzu u.a. Mensching 2017; Nohl 2017; Nohl 2007). Nohl (2007) arbeitet als bedeutsame Differenz u.a. heraus, dass für Milieus „*implizite Regelmäßigkeiten*“, für Organisationen hingegen „*explizierte formale Regeln*“, die u.a. Verhaltenserwartungen an alle Mitglieder implizieren, die konjunkturellen Erfahrungen rahmen (Nohl 2007: 66, Hervorhebungen im Original). Entsprechend muss dies vor dem Hintergrund einer dokumentarischen Organisationsforschung berücksichtigt werden. Herausgebildet haben sich, so Nohl (2017: 282) zwei konzeptionelle Ansätze, die polykontexturale Organisationsanalyse (vgl. dazu u.a. Janßen/Vogd 2017) und die Rekonstruktion organisationaler Praktiken (u.a. Mensching 2017). Diese Arbeit knüpft an letzteres an.

haltige, auch nach dem Austritt prägende Wirkung auf den Habitus besitzen, die in der Organisation entwickelten Handlungspraktiken und Orientierungen also auch weiterhin handlungsleitend sein können.

Die hier nur kurz skizzierte konzeptionelle Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode ermöglicht also die Nutzbarmachung dieser für die Analyse von Organisationen.

Ein besonderer Erkenntnisgewinn der Auswertung von Gruppendiskussionen mit der dokumentarischen Methode stellt in Bezugnahme auf Mannheim (1980) die Tatsache dar, dass kein Gruppenmitglied über das gesamte Wissen, dass sich im konjunktiven Erfahrungsraum zeigt, einer Gruppe verfügen kann:

„Die Gesamtheit der möglichen Wißbarkeiten [sic!] verteilt sich auf verschiedene Individuen, sie nehmen jeweils nur teil an einem bestimmten Ausschnitt der in einem kollektiven Erfahrungsraum möglichen Vorstellungen. Dennoch bilden diese Ausschnitte in ihrer Gesamtheit ein organisches Ganzes, das als Ganzes ‚in keinem Kopfe vorhanden ist‘ und dennoch in einem gewissen Sinne über der Gruppe ‚schwebt‘“ (ebd.: 232).

Wird dies weiter auf die Besonderheiten von Organisationen gedacht, so besteht ein Potenzial darin, dass

„die etablierten Umgangsweisen zur Überbrückung zwischen Regelgemäßheit und Regelmäßigkeit organisationaler Praktiken zu erfassen [...], weil im Rahmen von Gruppendiskussionen [...] organisationale Kommunikationssituationen in actu (re)produziert werden, und [...] weil sich die üblichen Praktiken im Umgang mit verschiedenen Hierarchieebenen, Professionen, Arbeitsbereichen etc. widerspiegeln“ (Mensching 2017: 63).

Für letzteres ist insbesondere die Rekonstruktion der Diskursorganisation bedeutsam, bei der die Performanz im Zentrum liegt (vgl. 6.2.3).

Gerade die verschiedenen Mitgliedsstrukturen liegen aber, wie dargestellt, nicht im Fokus, da insbesondere in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche ein besonderes hierarchisches bzw. Macht-Gefälle zwischen den überwiegend pädagogisch ausgebildeten und professionell tätigen Erwachsenen und den in ihre Obhut/Betreuung gegebenen Kindern und Jugendlichen existiert (siehe u.a. 4.1.4). Besonders in der Betrachtung von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung, bei der es um das Teilen bzw. Erhalten von Macht und Einfluss geht, ist von unterschiedlichen Perspektiven der Mitgliedsgruppen auszugehen. Auch Mannheim (1980: 287) untermauert die Heterogenität der Wahrnehmung in Institutionen durch eine Unterscheidung von der Soziologie von „oben“ und „unten“. Dies beschreibt, dass die Realität der „Herrschenden“ und „Beherrschten“ unterschiedlich immanent erlebt wird. In Zusammenhang steht dies u.a. mit den organisationalen Mitgliedschaftsregeln, die bestimmte Verhaltenserwartungen an die einzelnen Mitglieder richten, die aber in Abhängigkeit zur Mitgliedschaftsgruppe stehen (vgl. u.a. Nohl 2007: 66ff; Mensching 2017: 60ff; siehe auch Kapitel 3.2.3). Zu unterscheiden sind hier die formalen Regelerwartungen von der organisationalen Regelpraxis, „d.h. den Praktiken des Umgangs mit diesen organisationalen Einredungen“

(Mensching 2017: 62). In Internaten stellen erstere u.a. die Internatsregeln dar, während letztere die tatsächliche Praxis im Umgang mit diesen Regeln sowie die tatsächliche Gestalt dieser meint. Im Umgang mit den formalen Regeln kann in Organisationen ein sogenanntes „Unterleben“ (Goffmann 1981: 169) entstehen. Dies können Praktiken darstellen, die im Widerspruch zu den formalen Regeln stehen bzw. diese zu umgehen versuchen. Dieses Unterleben kann kollektiv strukturiert sein und in Abhängigkeit zum Organisationsmilieu diverse Formen annehmen (vgl. Nohl 2007: 67). Da in dieser Arbeit insbesondere Praktiken der Jugendlichen im Umgang mit dem Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung rekonstruiert werden und diese besonders auch durch formale Regeln und Strukturen gerahmt sind, ist davon auszugehen, dass besonders auch diese Unterleben bedeutsam ist. Dennoch und hier wird sich Vogd/Amling (2017: 24) angeschlossen, wird davon Abstand genommen, die Regeln automatisch im konjunktiven Erfahrungsraum zu verorten und als bedeutsam anzunehmen. Die beiden betonen, dass auch denkbar sei, dass sich eine Handlungspraxis unabhängig von den Regeln entfalten kann. Auch Mensching (2017: 62) führt bezugnehmend auf Luhmann (1964 308) aus, dass Regeln nur „formulierte Erwartungen an Praktiken“ darstellen, „die in konkreten Situationen als potenzielle Orientierung greifen können, aber eben nicht müssen“ (Mensching 2017: 62). Insofern wäre es eher das Ergebnis der Analyse, wenn bestimmte Regeln als Orientierungspunkte angesehen werden.

Nachdem bislang eher abstrakt die methodologischen Grundlagen erläutert wurden, wird im folgenden Abschnitt die Verwirklichung der Erkenntnistheorie durch die Beschreibung der Analyseschritte beschrieben.

### 6.2.3 Ablauf der Analyse von Gruppendiskussionen

Die dokumentarische Methode zählt zu den rekonstruktiven und sequenzanalytischen Auswertungsmethoden, die im Kern aus vier Interpretationsschritten besteht: (1) formulierende Interpretation, (2) reflektierende Interpretation, (3) Diskurs- oder Fallbeschreibung und (4) Typenbildung (vgl. Bohnsack 2014: 35)<sup>23</sup>. Die Auswertung beginnt jedoch bereits vorher mit der *Erstellung eines thematischen Verlaufs* des gesamten Materials (vgl. Przyborski/Slunecko 2010: 633). Da es bei der Auswertung mit dieser Methode nicht notwendig ist, das gesamte Material zu transkribieren, geschieht dies meist auf Basis der Audioaufzeichnungen (oder auch anderen Formen). Ziel ist es, alle Themen in der Reihenfolge, wie sie besprochen wurden sowie mit Zeitmarken oder Textzeilen zu notieren. Genutzt wird dieser Schritt, um Textpassagen, die jeweils ein Thema behandeln, voneinander zu trennen und die Passagen auszuwählen, die dann mit den weiteren Interpretationsschritten untersucht und hierfür transkribiert werden (vgl. Przyborski/Slunecko 2010: 633f).

<sup>23</sup> Bohnsack/Pfaff (2010: 10) benennen nur drei Auswertungsschritte und verzichten auf die Benennung von Diskurs- und Fallbeschreibungen, die sie allerdings als Form der Ergebnisdarstellung neben der Typenbildung als möglich erachten.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde der thematische Verlauf bei den ersten beiden Gruppendiskussionen ebenfalls auf Basis der Audioaufnahmen erstellt, sich dann aber dafür entschieden, mit Volltranskripten<sup>24</sup> zu arbeiten, so dass diese für die Erstellung der weiteren thematischen Verläufe genutzt wurden. Im Rahmen der Transkripte wurden alle Äußerungen der Sprecher\*innen (auch Wortabbrüche, Dopplungen, Verständnissignale etc.), Sprecher\*innenwechsel, Überlappungen, Pausen sowie Lautäußerungen (z.B. Lachen) berücksichtigt, jedoch auf weitere Feininformationen in Form von Intonationen verzichtet (die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang dieser Arbeit), da diese in der Auswertung nicht genauer berücksichtigt werden sollten und bei Bedarf auf die Audioaufnahmen zurückgegriffen werden konnte. Insofern wird hier von den von u.a. Bohnsack et al. (2013: 399f), Przyborski (2004: 331ff) vorgeschlagenen Richtlinien zur Transkription „TIQ“ (Talk in Qualitative Research) abgewichen.

Auf Basis des thematischen Verlaufs wurden schließlich die Textsequenzen ausgewählt, die im Kontext der vertiefenden Analysen betrachtet werden. Empfohlen wird, (1) die Eingangspassage, (2) für das Forschungsinteresse bedeutsame sowie (3) besonders interaktive, metaphorisch dichte Passagen (= Fokussierungsmetaphern) zu rekonstruieren, da Orientierungsmuster hier besonders sichtbar werden (vgl. u.a. Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 107). Bohnsack (2014: 140) hebt insbesondere die Bedeutung von letzterem, also der Analyse der dramaturgischen Höhepunkte, hervor:

„Wir tragen dem dadurch Rechnung, dass wir aus dem gesamten Diskursverlauf nicht nur und auch gar nicht in erster Linie die für uns *thematisch* relevante Passage zum Zwecke der Interpretation auswählen, sondern diejenige Passage, die unserem ersten – und anschließend zu überprüfenden – Eindruck nach hinsichtlich der *interaktiven* und *metaphorischen Dichte* den Höhepunkt bildet“ (ebd., Hervorhebungen im Original).

Auf diese besonders dramaturgisch bedeutsamen Passagen wurde im Rahmen der eigenen Analyse natürlich Rücksicht genommen, dennoch lag der Schwerpunkt neben der Rekonstruktion der Eingangspassage auf den thematisch relevanten Textsequenzen – wenn von diesen viele vorgelegen haben, wurden dann vor allem diese ausführlich analysiert, die als besonders dicht und interaktiv aufgefallen sind.<sup>25</sup>

Nach Auswahl der Textstellen erfolgt die *formulierende Interpretation*. In dieser werden sequenzanalytisch, „vorzugsweise in der Sprache der Forschenden, aber aus der Perspektive der Erforschten“ (Bohnsack/Pfaff 2010: 10), und unter Berücksichtigung des inhaltlichen Verlaufs die Inhalte paraphrasiert (vgl. ebd.: 10f), ohne jedoch den jeweiligen Relevanzrahmen/Kontext der Gruppe zu verlassen, aber auch ohne ihn selbst zu thematisieren (vgl. Bohnsack 2014: 35). Dabei soll auch die thematische Feingliederung berücksichtigt werden.

<sup>24</sup> Die Transkripte wurden überwiegend durch ein externes Unternehmen erstellt entlang der vereinbarten Transkriptionsregeln.

<sup>25</sup> Abgewichen wurde von dieser Logik insbesondere im Internat A, bei dem die Diskussion insgesamt sehr dicht und interaktiv verlief, einzelne Themen jedoch besonders von einer Jugendlichen in ausführlicheren Passagen ohne Unterbrechungen dargestellt wurden. Dies wurde als besonders auffällig und daher auch für die Rekonstruktion notwendig erachtet.



Die formulierende Interpretation dient also vor allem der Beschreibung des immanenten Sinngehalts (vgl. Przyborski/Slunecko 2010: 634).

<b>Thematische Gliederung und Formulierende Interpretation</b>		
Zeilen	Thema	Unterthema mit formulierender Interpretation
475-477	Darstellung von (zukünftigen) Entscheidungsmöglichkeiten	Frage von Interviewerin, ob es Dinge gibt, wo sie gern mehr mitbestimmen oder Entscheidungen für sich selbst treffen würden
478		Kurzer Hinweis auf bereits geänderte Einflussnahmemöglichkeit bei Essensplänen
479-489		Änderung bei Entscheidung über Kulturwochenenden: nicht mehr durch Präfekten, sondern durch Klassen, um Auswahl nach Interessen und Lust daran zu sichern
490-491		Nach 3 Sek. Pause Rückfrage durch Interviewerin, wie andere das sehen und ob es weitere Dinge gibt
492-495	Wunsch nach Mitentscheidung bei Essenszeiten	Bei Essenzeiten mitbestimmen können
497-512	Merkmal und Nutzen von Internaten sind Vorgaben und Regeln	„Charakteristische Eigenschaft vom Internat“ sind Vorgaben. Selbstbestimmung führt zu Verlust des Charakters vom Internat und damit seinem Nutzen als Einrichtung in der auf einen aufgepasst wird und in dem man Vorgaben erhält. Für „absolute Freiheit kann man auch zuhause bleiben“

Abbildung 8: Beispiel für thematische Gliederung und formulierende Interpretation

Darauf baut die *reflektierende Interpretation* auf, mit dem Ziel, den Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2014: 138; Bohnsack/Pfaff 2010) bzw. den dokumentarischen Sinngehalt (vgl. Przyborski/Slunecko 2010: 634; Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 108) aufzudecken. Die Analyse erfolgt dabei über die Rekonstruktion des Diskursverlaufs auf Basis der vorherigen formulierenden Interpretation. So wird zum einen der Rahmen, in dem ein Thema besprochen wird, durch die Aufdeckung von positiven und negativen Gegenhorizonten, rekonstruiert. Gegenhorizonte sind dabei in gewisser Weise Vergleichspunkte oder Pole, die sich zum Beispiel in Form von Wünschen, Idealen oder in Form von Ablehnung gegenüber gewissen Aspekten ausdrücken. Damit verbunden werden „Enaktierungspotenziale“, also „die Prozesse der Umsetzung der Orientierungen in Alltagshandeln“ (Bohnsack 2014: 138) beschrieben. Sichtbar werden Gegenhorizonte und Orientierungen vor allem in solchen Passagen, die besonders interaktiv und metaphorisch dicht verlaufen, weswegen auch empfohlen wird, diese Passagen bei der Analyse zu berücksichtigen. In der dokumentarischen Methode werden diese Textstellen als „Fokussierungsmetapher“ (z.B. ebd.: 138) bezeichnet. Für die Interpretation und Einordnung dieser sowie die Erhöhung der Validität der Untersuchung ist die komperative Analyse erforderlich, die sowohl auf Basis der anderen Materialien als auch auf Basis von Gedankenexperimenten verlaufen kann (vgl. Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 110; Bohnsack 2014: 138). Über den Vergleich von Gruppen mit gemeinsamen Problemstellungen oder Hintergründen, d.h. den Kontrast in der Gemeinsamkeit, wird u.a. möglich, milieutypische Unterschiede herauszufiltern (vgl. Bohnsack 2014: 35ff). Weiterhin ist auch der fallinterne Vergleich bedeut-

sam, bei dem die verschiedenen Passagen vergleichend untersucht werden, da der dokumentarischen Methode die Annahme inhärent ist, dass Orientierungsmuster und –rahmen sich prozesshaft entfalten, sich bestimmte Besonderheiten einer Gruppe also wiederholend finden lassen (vgl. ebd. 139f).

Daneben nimmt in der reflektierenden Interpretation vor allem die Rekonstruktion der Diskursorganisation einen hohen Stellenwert ein, die Hinweise auf die Sozialität innerhalb der Gruppe liefert und es letztlich ermöglicht festzustellen, ob die Teilnehmenden einen kollektiven Erfahrungsraum teilen. Hierfür hat insbesondere Przyborski (2004) in Anknüpfung an Bohnsack verschiedene Diskursmodi ausgearbeitet und weiterentwickelt (siehe Abbildung X). Es wird davon ausgegangen, dass *exkludierende Modi* ein Indiz für nicht vereinbare Orientierungen darstellen (vgl. ebd.: 216ff), während *inkludierende Modi* für gemeinsame Orientierungen sprechen (vgl. ebd.: 96ff).

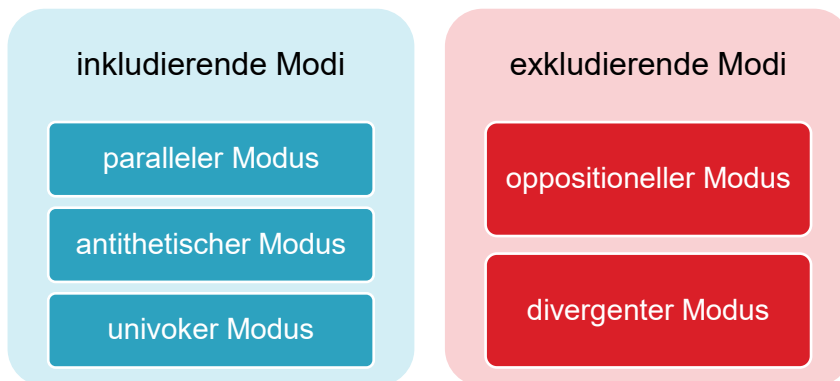


Abbildung 9: Übersicht über Diskursmodi (eigene Abbildung in Anlehnung an Przyborski 2004)

Bei der Rekonstruktion der inkludierenden Diskursmodi geht es darum herauszuarbeiten, „wie das ‚Kollektiv‘ gemeinsame Orientierungen hervorbringt“ (ebd.: 96).

- Der parallele Modus lässt sich insbesondere an einer „Aneinanderreihung von Darstellungen, die für eine/n fremde/n Beobachter/in auf den ersten Blick manchmal wenig miteinander zu tun haben, es für die Beteiligten jedoch um die gleiche Sache geht“ (ebd.: 96f). Es zeigt sich so eine gewisse Homologie in der Bearbeitung von verschiedenen Thematiken.
- Im antithetischen Modus zeigen sich insbesondere (scheinbare) Widersprüche, Verneinungen und ein „argumentatives Gegeneinander“ (Bohnsack/Schäffer 2013: 331), die auf den ersten Blick nicht für eine gemeinsame Orientierung sprechen, schließlich aber in einer Synthese enden, in der die verschiedenen Aspekte einander ergänzend zu einer Orientierung verbunden werden (vgl. Przyborski 2004: 168).
- Im univoken Modus markieren sich nicht nur strukturidentische, sondern identische Erfahrungen. Daher zeigt sich dieser vor allem in Diskursen, in denen die Teilnehmenden denselben Erfahrungsraum besitzen. Für das Entstehen dieses Modus reicht es nicht

aus, ein gemeinsames Erlebnis oder Ereignis erfahren zu haben: „Im univoken Modus inszeniert sich die Erfahrung derselben Begebenheiten aus derselben Perspektive, die Erfahrung ist identisch und damit auch homolog strukturiert“ (ebd.: 196).

Exkludierend sind Modi dann, wenn unterschiedliche, unvereinbare Orientierungen in Erscheinung treten, die anders als z.B. im antithetischen Modus zu keiner Synthese führen.

- Im oppositionellen Modus gestaltet sich der Diskurs in gegensätzlichen und aneinander vorbeigehenden Aussagen, die durch keine Synthese in Verbindung gebracht werden, sondern überwiegend durch rituelle Konklusionen ihren Abschluss finden. Insofern tritt dieser Modus in solchen Gesprächen auf, in dem die Diskutant\*innen über keine gemeinsamen Erfahrungen verfügen (vgl. Przyborski 2004: 217, siehe auch Bohnsack/Schäffer 2001: 237)
- Auch im divergenten Modus lässt sich kein gemeinsamer Erfahrungsraum rekonstruieren, im Gegensatz zum oppositionellen Modus verlaufen Widersprüche u.ä. aber weniger offen und sichtbar, da die Diskursbewegungen aneinander anknüpfen. „So werden z.B. Sachverhaltsdarstellungen oft bestätigt, oder es werden Markierer für die Bestätigung oder für eine lediglich leichte Differenzierung eine Proposition ‚ja, aber‘) gesetzt. Im Anschluss daran werden dann aber einander widersprechende Orientierungsrahmen aufgeworfen“ (Przyborski 2004:252). Abgeschlossen werden Passagen auch hier überwiegend durch rituelle Konklusionen (vgl. ebd.).

Zur Rekonstruktion dieser Diskursmodi werden die verschiedenen Diskursbewegungen sowie die Art und Weise der Bezugnahme aufeinander betrachtet. Hierfür existiert eine eigene Terminologie, welche die verschiedenen Reaktionen beschreibt und im Anhang überblicksartig illustriert wird (ausführlich vgl. ebd.: 61ff).

Im Anschluss an die reflektierende Interpretation folgt die *Fall- bzw.* bei Gruppendiskussionen die *Diskursbeschreibung*, auch wenn Bohnsack (2014: 143) selbst ausdrückt, dass diese in neueren Studien in den Hintergrund rückt und die Typenbildung zunehmend im Fokus von Arbeiten steht. In dieser Studie wurde sich jedoch für eine umfassende Beschreibung der einzelnen Diskurse entschieden, um einerseits den einzelnen Diskursen ausreichend Raum vor der mit der Typenbildung einhergehenden Abstraktion zu geben und andererseits eine nachvollziehbare Basis für die Typenbildung zu generieren, schließlich sind die Diskursbeschreibungen die ersten sichtbaren Analyseergebnisse dieser Arbeit. Ziel der Diskursbeschreibung ist die Verknüpfung der zuvor zerteilten Interpretationsbestandteile und die Formulierung einer „Art Nacherzählung des Diskursverlaufs“ (ebd.: 52) als ein Schritt der Ergebnisdarstellung, die den einzelnen Fall im Zentrum hat. Sie beinhaltet damit eine Art Verdichtung und Zusammenfassung der Interpretation:

„Die Explikation des metaphorischen Gehalts der Beschreibungen und Erzählungen ist eingebunden in eine Rekonstruktion des Diskursverlaufs mit Bezug auf die thematischen Weichenstellungen, die dramaturgische Entwicklung mit ihren Höhepunkten und Konklusionen, also den von der Gruppe selbst geleisteten Zusammenfassungen. Dabei geht es darum, zu zeigen, wie sich die Gruppe an einer Thematik sukzessive abarbeitet und auf diese Weise der *Rahmen*, innerhalb dessen das Thema bearbeitet wird, immer dichter, komplexer und konturierter herausgearbeitet wird. Es geht aber auch darum, zu zeigen, welche Themen überhaupt nicht oder nur marginal behandelt werden“ (ebd.: 52, Hervorhebung im Original).

Mit der abschließenden *Typenbildung* sollen fallübergreifende Orientierungsrahmen rekonstruiert werden (v.g.l. u.a. Nohl 2013: 8). Dabei werden die Bedeutungsschichten einzelner Diskussionssequenzen durch die Kontrastierung der einzelnen Gruppendiskussionen je Fall herausgefiltert und einzelnen Typiken, die sich im Material finden lassen, zugeordnet. Dabei geht Bohnsack (2014: 51) davon aus, dass die Validität der Interpretation verbessert wird, wenn in den einzelnen Diskussionen verschiedene Bedeutungsschichten als Zuordnung zu verschiedenen Typiken gefunden wurden. Hier findet dann also wiederum eine Hinwendung zum gesamten Sampling statt, in dem einzelne Fälle Beispiele zur Beschreibung verschiedener Typiken werden (vgl. ebd.: 52). Zentrales Prinzip ist hierbei erneut die Kontrastierung der verschiedenen Diskussionen und Passagen. „Der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (ebd.: 145, Hervorhebung im Original).

Ursprünglich wurden im Kontext der dokumentarischen Methode nur die *sinn-* und *soziogenetische Typenbildung* dargestellt, Nohl (2013) schlägt jedoch als weitere Möglichkeit die *relationale Typenbildung* vor. In der sinngenetischen Typenbildung wird der Fokus auf die Identifikation von fallübergreifenden gemeinsamen Orientierungen gelegt, die durch Abstraktion der einzelnen Fälle/Diskussionen letztlich zu Typen gebündelt werden (vgl. u.a. Liebig/Nentwig-Gesemann 2019: 110). Diese „kann eindimensional (d. h. auf eine Problemstellung beschränkt) bleiben“ (Nohl 2013: 8). Eine mehrdimensionale Betrachtung bei der verschiedene Dimensionen berücksichtigt werden, ist hier auch möglich, vor allem aber die Voraussetzung zur soziogenetischen Typenbildung (vgl. u.a. Bohnsack 2014: 154) und relationalen Typenbildung. Mit der soziogenetischen Typenbildung werden nicht nur die verschiedenen Orientierungsrahmen typisiert, sondern auch deren Soziogenese berücksichtigt (vgl. Nohl 2013: 8f; Bohnsack 2014: 154f). Bei der relationalen Typenbildung wird im Unterschied dazu der Fokus nicht auf soziogenetische, also dahinterliegende Erfahrungsräume, gerichtet, sondern rekonstruiert, wie unterschiedliche Dimensionen in Relation zueinander stehen (Nohl 2013: 9).

Im Kontext dieser Arbeit wurde sich für die sinngenetische Typenbildung und damit gegen die umfassende und mehrdimensionale Betrachtung entschieden, auch wenn Impulse für mögliche ursächliche Zusammenhänge dennoch integriert wurden.

„Die Frage, *wofür* die in den jeweiligen Typen herausgearbeiteten Orientierungen typisch sind, aus welchen konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. welcher spezifischen Überlagerung von Erfahrungsräumen heraus sie sich entwickelt haben, kann auf dieser Ebene noch nicht beantwortet werden“ (Liebig/Nentwig-Gesemann 2019: 111, Hervorhebung im Original).

Dies ist insbesondere dem Fehlen von strukturellen Informationen der jeweiligen Internate geschuldet, die es ggf. ermöglicht hätten, organisationale Merkmale mit den rekonstruierten Orientierungen und Praktiken zu verzahnen. Im Fokus der komperativen Analyse lagen daher vor allem thematisch vergleichbare Textpassagen, in denen die rekonstruierten Orientierungsmuster diskursübergreifend sowie diskursintern verglichen und schließlich ähnliche Orientierungen abstrahiert und zu Typen gebündelt wurden (vgl. ebd.: 110f). Insofern illustriert die im Kapitel 8 dargestellte Typenbildung die heterogenen Orientierungsrahmen, vor deren Hintergrund die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen die verschiedenen Themen bearbeitet haben (vgl. dazu auch Nohl 2012: 52).

### 6.3. Kritische Reflexion des Forschungsdesigns

Mit dem hier beschriebenen Vorgehen und methodischen Design liegt der Fokus auf den kollektiven Orientierungen und Praktiken von Jugendlichen. Die Potenziale der Gruppendiskussionen und deren Auswertung durch die dokumentarische Methode wurden in den vorherigen Abschnitten ausführlich dargestellt. Gleichzeitig geht mit der Entscheidung für ein Forschungsdesign auch einher, dass verschiedene Aspekte nicht betrachtet werden können oder im Forschungsprozess herausforderungsvoll verlaufen können. Auf zentrale Limitationen und Herausforderungen soll daher hier kurz hingewiesen werden.

Mit der Auswahl der Gruppendiskussion als Erhebungsmethode und deren Auswertung mit der dokumentarischen Methode geht letztlich einher, dass individuelles Erleben, biografische Erzählungen und individuelle Meinungen zwar zum Ausdruck gebracht werden können, diese jedoch nicht als solche untersucht werden (vgl. dazu auch Przyborski/Riegler 2010: 445). Dies ist weder in der Adressierung der Teilnehmenden über die Fragenformulierungen gewünscht, da die Teilnehmenden immer als Gruppe und nicht als einzelne Personen angesprochen werden sollten und überwiegend auch praktisch tatsächlich wurden, noch in der Auswertung berücksichtigt, in der die kollektiven Orientierungen rekonstruiert werden.

Daneben kann, wie bereits ausgeführt wurde, mit diesem Design auch keine Beschreibung der Internate als Gesamtorganisationen geleistet werden, da eben ausschließlich das Teilmilieu der Jugendlichen – und hier auch nur einer bestimmten Altersgruppe – im Fokus lag. Mögliche Ansätze, die die Organisation Internat hätten mehrperspektivischer betrachten können, wären einerseits die Schulkulturforschung (z.B. Helsper et al. 2001), andererseits qualitative Mehrebenenanalysen (vgl. Nohl 2017) gewesen.

Außerdem ist es durch die Entscheidung für eine sinngenetische Typenbildung nicht möglich, Zusammenhänge für die Herausbildung der kollektiven Orientierungsrahmen abzubilden. Hierfür hätte eine soziogenetische oder relationale Typenbildung erfolgen müssen. Stattdessen

werden lediglich hypothesenartig Zusammenhänge skizziert, was u.a. auf fehlende vergleichbare Informationen über Strukturen und Praktiken in den jeweiligen Internaten zurückgeführt werden kann.

Eine zentrale Herausforderung des Designs des Dissertationsprojekts stellt weiterhin die Sicherstellung der Ergebnisqualität bzw. der Interpretationsergebnisse dar. Es wurde zwar versucht, Ergebnisse in Arbeitsgruppen, Workshops und Tagungen vorzustellen und zur Diskussion angeboten, dennoch ist dies nicht so umfassend möglich gewesen, wie es vielleicht wünschenswert gewesen wäre. Gleichzeitig betont u.a. Bohnsack (2014: 145), dass insbesondere durch eine umfassende komperative Analyse die Ergebnisvalidität erhöht werden kann:

„Die Typenbildung ist also umso valider, je klarer am jeweiligen Fall auch andere Typiken aufgewiesen werden können, je umfassender der Fall innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass als Voraussetzung für eine valide Typenbildung die den Fall konstituierenden unterschiedlichen Erfahrungsräume, aus denen heraus die unterschiedlichen Typiken generiert werden, in ihrer Abgrenzung voneinander wie in ihrem Bezug aufeinander differenziert herausgearbeitet werden müssen“ (ebd.).

Außerdem wird durch die Entscheidung für ausführliche Diskursbeschreibungen versucht, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erhöhen und in diesen auch auf verschiedene Deutungsweisen hingewiesen.

## 6.4 Beschreibung des Samplings und der Erhebung

Im Rahmen der Erhebung fanden zunächst von Juni 2016 bis September 2016 sechs Gruppendiskussionen mit Jugendlichen in sechs unterschiedlichen Internaten statt. Der Zugang zu diesen Einrichtungen gelang überwiegend über zwei Internatsverbände, dem VKIT e.V. (Verband katholischer Internate und Tagesinternate) und der „Internate Vereinigung e.V.“, die im Sinne von Gatekeeper\*innen, Informationsschreiben und Anfragen an ihre Mitgliedsinternate, teils auch nur an ausgewählte Einrichtungen, versandt haben. Die Kontaktaufnahmen erfolgten gekoppelt mit einer weiteren Anfrage bzgl. einer explorativen, allerdings quantitativen Studie, an der die Autorin ebenfalls mitwirkte (vgl. dazu u.a. Züchner/Peyerl 2018). Dies hatte zum Ergebnis, dass sich einige Internats- und Schulleitungen zu a) nur eine der beiden Studien, b) beiden Studien oder c) keiner der Studien bereit erklärten.

Zur Erweiterung des Samplings fand schließlich von September 2017 bis Februar 2018 eine weitere Feldphase statt, in der zehn weitere Internate aus den genannten Verbänden und darüber hinaus für das Vorhaben angefragt wurden. Hierzu zählten auch einige der sogenannten „Leistungsförderungsinternaten“ (Züchner et al. 2018), u.a. aus dem Sport- und Musikbereich, da sich mit diesen für die geplante Typenbildung neue Perspektiven und Möglichkeiten der Kontrastierung erhofft wurden. Leider erklärte sich keines der Internate zur Mitwirkung bereit. Von den zehn angefragten Einrichtungen konnten schließlich drei für die Durchführung der Studie gewonnen werden, die zwischen November 2017 und Februar 2018 stattfanden. Auch

diese Internate sind Mitglieder der bereits genannten Internatsverbände, so dass das Sampling auf diese beschränkt blieb.

Von den so gewonnenen Einrichtungen liegen acht in Deutschland, verteilt auf fünf Bundesländer, ein weiteres Internat konnte in der Schweiz angeworben werden.

#### **6.4.1 Beschreibung des Samplings**

Leitend bei der Auswahl des Samplings war die Hypothese, dass sich die Internate hinsichtlich der Fremd-, Mit- und Selbstbestimmungsstrukturen und Praktiken in der Verwirklichung dieser unterscheiden und dies letztlich zu heterogenen Orientierungen und Praktiken der Jugendlichen im Internat führt, die rekonstruiert werden sollten. Diese Hypothese lässt sich u.a. darauf zurückführen, dass – wie schon in Kapitel 4.1 gezeigt – Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung sowohl von organisationalen Gegebenheiten als auch interaktionalen Prozessen beeinflusst werden: Jedes Internat weist eigene Regeln, Standards etc. auf und es agieren je Internat unterschiedliche Personen miteinander, die aber dauerhafte gemeinsame Erfahrungen sammeln.

Die Beschreibung des Samplings muss daher zwei Ebenen berücksichtigen, zum einen die Auswahl der Internate (6.4.1.1), zum anderen die Auswahl der Jugendlichen (6.4.1.2).

##### **6.4.1.1 Beschreibung der Internate**

Die für die Studie ausgewählten und angefragten Einrichtungen mussten alle die Bedingung erfüllen, ein Wochen- oder Vollinternat zu sein, das heißt die untergebrachten Jugendlichen leben und übernachten mehrere Tage am Stück an diesem Ort (vgl. 3.2.1.2). Weiterhin wurden nur solche Internate untersucht, in denen Schule und „außerschulisches Leben“ zumindest in einer Form eine organisatorische oder strukturelle Einheit bilden (u.a. räumliche Einheit, personale Einheit, gemeinsames Konzept). Dabei unterscheiden sich die gewonnenen Einrichtungen allerdings in der Stärke dieser Verzahnung. Darüber hinaus wurde versucht Internate zu gewinnen, die sich hinsichtlich einzelner Merkmale unterscheiden. Da keine „Theorie der Internate“ oder Studien zur Auswirkung unterschiedlicher Internatsstrukturen auf das Leben im Internat bekannt sind, mussten eigene Annahmen als Auswahlkriterium genutzt werden. Da der Arbeit und dem Studiendesign aber sowieso die Annahme vorausgeht, dass sich alle Internate aufgrund ihrer sozialen Mitglieder sowie den Interaktionsformen unterscheiden und sich aus diesen bzw. in Wechselseitigkeit Strukturen u.ä. ergeben, erschien eine weniger theoriegeleitete Auswahl nicht zwangsweise problematisch.

Angenommen wurde, dass die Größe bzw. Platzkapazität der Internate, die Lage der Einrichtungen (städtisch, ländlich, Einwohnerzahl), ob diese koedukativ sind oder nur eine Geschlechtsgruppierung aufnehmen und ob die dazugehörige Schule auch externe Schüler\*innen beschult, einen Einfluss auf das Aufwachsen im Internat haben könnten. Ebenfalls wurde vermutet, dass die Trägerschaft und damit verbundene Leitideen das gemeinsame Leben im Internat determinieren. Weiterhin lassen sich die Internate hinsichtlich ihrer Beitragsgebühren

unterscheiden, wobei hier unklar war, ob dies einen Effekt auf das Leben im Internat selbst oder vor allem die Adressierung bestimmter Jugendlichen und Familien hat.

Inwieweit die Internate sich hinsichtlich ihrer organisationalen Strukturen im Bereich von Elementen der Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung unterscheiden, konnte im Vorfeld nur begrenzt über deren Websites und Vorgespräche erfasst werden. Teilweise haben Ansprechpartner\*innen der Internatsverbände Internate als besonders fremd-strukturiert oder offen beschrieben, weswegen diese gezielt angefragt wurden. Die meisten Informationen zur Gestalt der Organisation wurden jedoch erst vor Ort mitgeteilt.

Bei der Internatsauswahl wurde also versucht im Sampling einige Kontrastierungen zu berücksichtigen, ohne hier von einer vollständig theoriegeleitete Auswahl sprechen zu können.

Kritisch reflektiert werden sollte, dass über den Zugang durch die beiden Internatsverbände nicht alle Internatstypen erreicht werden konnten (sofern eine Typisierung tatsächlich möglich ist – hier in Anlehnung aber an Züchner et al. 2018), auch wenn in der zweiten Erhebungsphase Versuche unternommen wurden, auch andere Internate für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen. Hierbei wurden sich insbesondere darum bemüht, Leistungsförderungsinternate ins Sampling aufzunehmen, die z.B. als Sport- oder Musikfördereinrichtung nur bestimmten Adressat\*innen aufgrund einer Begabung Zugang gewähren (vgl. ebd.). Leider wurden viele Anfragen nicht beantwortet oder die Teilnahme abgesagt, vor allem begründet mit der besonderen Belastung der Jugendlichen im Alltag, die durch die Teilnahme noch zusätzlichem Stress ausgesetzt gewesen wären.

Insofern sind die Internate als eher homogen zu beschreiben, was ihre vergleichsweise offenen Zugangsmöglichkeiten betrifft (abgesehen von finanziellen Voraussetzungen oder Stipendienmöglichkeiten). Außerdem sind deutschlandweit fast alle Internate auf den gymnasialen Zweig ausgerichtet (vgl. Züchner et al. 2018), so dass hier kein eigenes Auswahlkriterium für die Schulform festgelegt, diese aber erfasst wurde. Zwei der untersuchten Internate bieten neben dem Gymnasialzweig einen Realschulzweig an.

Die nachfolgende Tabelle stellt eine Übersicht über zentrale Merkmale der Internate dar, wobei zu Zwecken der Anonymisierung Kategorien gebildet wurden (z.B. 2340 Euro Internatsgebühren = 2000-2500 Euro).<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Die Tabelle wurde zur Publikation zum Zwecke der Anonymisierung gekürzt, so dass die jeweilige Verbandszugehörigkeit sowie die möglichen Schulabschlüsse nicht zur Identifikation beitragen.



Internat	Größe/ Platzkapazität	Externe an Internats- schule	Größe/Region	Kosten/ Monat
Internat A	250-299 P.	400-600 Externen	Kleinstadt eher zentral gelegen	2000-2499€
Internat B	100-149 P.	200-400 Externen	Dorf zentral gelegen	1000-1499€
Internat C	100-149 P.	keine Externen	Dorf abseits des Dorfes	2500-3000€
Internat D	100-149 P. circa 65 belegt	Externe nur aus Dorf (Anzahl unbekannt)	Dorf Zentral gelegen	2500-3000€
Internat E	50-99 P.	200- 400 Externe	Mittelstadt eher am Stadtrand	2000-2499€
Internat F	100-149 P.	200-400 Externe	Kleinstadt eher zentral gelegen	2000-2499€
Internat G	150-199 P.	600-800 Externen	Großstadt eher zentral gelegen	1500-1999€
Internat H	100-149 P.	800-1000 Externe	Kleinstadt eher zentral gelegen	1000-1499€
Internat J	100-149 P.	100-200 Externe	Dorf eher am Dorf-Rand	2500-3000€

Tabelle 4: Übersicht über Sampling der Internate

Die Mehrheit (sechs) der besuchten Internate hat eine Platzkapazität von 100-149 Plätzen, nur eines ist mit weniger als 100 Plätzen deutlich kleiner und nur zwei größer konzipiert. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Plätze nicht immer volla ausgelastet waren. Informationen hierzu konnten nicht in allen Internaten gewonnen werden, jedoch sind mindestens drei der Internate insgesamt von weniger als 100 Jugendlichen besucht worden, so dass zwischen kleinen Internaten (B, D, E), mittelgroßen Internaten (C, F, H, J) und großen Internaten mit über 150 Plätzen (A, G) differenziert werden könnte. Hinsichtlich der Verbandszugehörigkeit besteht mit vier (Internate Vereinigung e.V.) zu fünf (VKIT e.V.) ein ausgewogenes Verhältnis. In allen bis auf einem Internat besuchen externe Schüler\*innen dieselbe Schule wie die Internatsbewohner\*innen, in zwei der Internate bestehen außerdem Kooperationen mit externen Schulen, so dass nicht alle Bewohner\*innen dieselbe Schule besuchen. Auffällig ist, dass die Anzahl der Plätze für Externe die der Internen so gut wie immer übersteigt. Drei der Internate sind in Orten mit weniger als 1000 Einwohner\*innen gelegen, nur zwei Internate befinden sich in Mittel- bzw. Großstädten. Die Mehrheit befindet sich in Orten mit weniger als 10.000 EW erfüllen damit zumindest teilweise das als typisch beschriebene Merkmal der Abgeschlossenheit. Die Kosten für den Internatsbesuch betragen in fünf der Internate mehr als 2000 Euro, in allen Internaten jedoch mindestens 1000 Euro/Monat.

#### 6.4.1.2 Beschreibung der Diskussionsteilnehmenden

Im Gegensatz zur Auswahl der Einrichtungen wurde bei der Auswahl der Teilnehmenden versucht, internatsübergreifend Gruppen zusammenzustellen, die sich hinsichtlich ihrer Teilnehmenden ähneln, was durch Sozialisationseffekte u.ä. nur im begrenztem Maß gelingen kann. Festgelegt wurde allerdings, dass jede Gruppe aus circa 5-6 Jugendlichen bestehen soll, die

- Klassenstufe 9 und/oder 10 besuchen (Es wurde sich hierbei bewusst für die Auswahl über die Klassenstufe und nicht das Alter entschieden, da über verschiedene Homepages der Internate ersichtlich wurde, dass Regeln, Strukturen, „Privilegien“ eher über die Zugehörigkeit zu einer Klassenstufe erlassen werden und nicht über das Alter)
- geschlechterparitatisch ausgewogen sind (sofern es kein Mädchen-/Jungeninternat ist)
- unterschiedlich lang im Internat leben (z.B. pro Gruppe 1-2 Jugendliche mit 3 Jahren Aufenthalt und 1-2 Jugendliche mit 0,5-1 Jahr)
- im besten Fall unterschiedliche Beteiligungserfahrungen aufweisen, indem sie z.B. im Internat gewisse Ämter übernommen haben oder nicht (sofern Internate bestimmte formalisierte Beteiligungsstrukturen besitzen).

Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass die Jugendlichen kein angespanntes Verhältnis zueinander haben sollten, um eine offene Gesprächsatmosphäre zu fördern. Die genannten Kriterien wurden dabei aus unterschiedlichen Gründen ausgewählt. Eine Begrenzung auf zwei Klassenstufen und die Geschlechterzusammensetzung beruht auf der Annahme, dass Jugendliche sich hier entwicklungspsychologisch und hinsichtlich der gesammelten Erfahrungen im Internat ähneln. Eine weiterer, das Internatserleben beeinflussender bedeutsamer soziodemografischer Effekt wäre hier möglicherweise auch „Schicht“ gewesen - eine Auswahl über dieses Kriterium hätte möglicherweise den Jugendlichen untereinander bislang selbst unbekannte Merkmale offengelegt, die für sie ggf. ungünstig gewesen wären, weswegen diese nicht ermittelt wurde. Über diese Kriterien sollte Homogenität innerhalb und gruppenübergreifend geschaffen werden. Gruppenübergreifende Homogenität, gruppeninterne Heterogenität sollte über die Dauer des Internatsaufenthalts sowie die Beteiligungserfahrungen ermöglicht werden. Erhofft wurde sich, dass so unterschiedliche Erfahrungen und Erlebnisse berichtet werden, die auch die Interaktionen zwischen den Jugendlichen während der Diskussionen anregen können, ohne dass diese negative Effekte auf die Gruppenatmosphäre haben. Über die Gruppen hinweg wurde versucht, dass sich diese Merkmale in der Zusammensetzung ähneln (z.B. überall die Schüler/Internatssprecher\*innen beteiligt sind).

Diese Wunschkriterien wurden allen teilnehmenden Einrichtungen bzw. genannten Verantwortlichen mitgeteilt, da die Auswahl der Jugendlichen leider nicht über die Autorin erfolgen konnte. Die im Internat zuständigen Personen fragten daher die Jugendlichen auf unterschiedlichen Wegen an und wählten diese aus. Daher wurden diese Kriterien nicht an allen Einrichtungen gleichermaßen erfüllt. Zu reflektieren ist auch, dass möglicherweise bestimmte Ju-

gendliche bewusst nicht von den Verantwortlichen einbezogen wurden, da z.B. Sorge um kritische Perspektiven etc. bestanden hat. Inwieweit dies aufgetreten ist, kann die Autorin nicht beurteilen.<sup>27</sup>

Eine Übersicht über die Teilnehmenden bieten die nachfolgenden Tabellen, die zum Zwecke der Anonymität keine Monatsangaben enthalten. Zusätzlich wurden von den Teilnehmenden erbeten, zu notieren, weshalb sie das Internat besuchen. Diese Antworten werden an dieser Stelle nicht mit abgebildet und fanden in der Auswertung keine weitere Berücksichtigung.

	Geburts- jahr	Geschlecht	Klassenstufe	Im Internat seit	Gremien, Ämter etc.
<b>TN1</b>	1999	m	10	2013	-
<b>TN2</b>	Ungültig	m	9	2014	-
<b>TN3</b>	2000	m	9	2010	Gruppensprecher
<b>TN4</b>	1999	w	10	2010	ehemalige Gruppensprecherin
<b>TN5</b>	2001	w	9	2014	-
<b>TN6</b>	2000	w	10	2013	Internatssprecherin

*Tabelle 5: Übersicht über Teilnehmende im Internat A*

<sup>27</sup> Beobachtet werden konnte allerdings, dass in einige Gruppendiskussionen (z.B. Internat E) durchaus Jugendliche beteiligt waren, die sich eher kritisch über ihr Leben im Internat äußern. Es wird vermutet, dass dies auch den Verantwortlichen bekannt gewesen ist.

	Geburtsjahr	Geschlecht	Klassenstufe	im Internat seit	Gremien, Ämter etc.
<b>TN1</b>	1999	m	9	2015	-
<b>TN2</b>	2000	m	9	2013	-
<b>TN3</b>	1998	m	10	2012	Internats- und Schulkneipenwirt; Feuerwehr
<b>TN4</b>	2000	m	10	2010	Ehemaliger Hüttenwart; Feuerwehr
<b>TN5</b>	1999	m	10	2011	Feuerwehr
<b>TN6</b>	1999	m	10	2010	Schulsanitäter

Tabelle 6: Übersicht über Teilnehmende im Internat B

	Geburtsjahr	Geschlecht	Klassenstufe	im Internat seit	Gremien, Ämter etc.
<b>TN1</b>	2000	w	10 RS	2015	Familiensprecherin, Mitglied im Schülerparlament
<b>TN2</b>	1997	w	10 Gym	2013	ehemalige Vertrauensschülerin, stellver. Klassensprecherin, Famili- ensprecherin
<b>TN3</b>	1998	m	10 Gym	2014	Internatssprecher; Schülerparla- ment; Gesamtkonferenz
<b>TN4</b>	2000	m	9 Gym	2014	Familiensprecher, Schülerparla- ment,
<b>TN5</b>	2000	m	9 RS	2015	-
<b>TN6</b>	2000	w	9 RS	2011	Schülersprecherin, Schülerparla- ment, Klassensprecherin

Tabelle 7: Übersicht über Teilnehmende im Internat C

	Geburts- jahr	Geschlecht	Klassenstufe	im Internat seit	Gremien, Ämter etc.
<b>TN1</b>	2000	m	9	2016	-
<b>TN2</b>	2001	m	9	2014	-
<b>TN3</b>	2001	m	9	2014	-
<b>TN4</b>	1999	w	10	2015	Internatsordnungsgesprächsrunde, StV <sup>28</sup>
<b>TN5</b>	2001	w	10	2013	-

Tabelle 8: Übersicht über Teilnehmende im Internat D

<sup>28</sup> Leider ist unbekannt, wofür diese Abkürzung steht

	Geburts- jahr	Geschlecht	Klassenstufe	im Internat seit	Gremien, Ämter etc.
<b>TN1</b>	2003	m	9	August 17	Klassensprecher
<b>TN2</b>	2002	m	9	Sept. 17	-
<b>TN3</b>	2001	w	10	Okt. 15	Internatsrat und Haussprecherin, Postdienst für ihr Haus
<b>TN4</b>	2003	w	9	Juni 2015	-
<b>TN5</b>	2002	m	M9	Jan. 2017	Internatsrat, stellv. Haussprecher, Postdienst
<b>TN6</b>	2003	m	9	Aug. 2017	Klassensprecher
<b>TN7</b>	2000	m	10	Aug. 2017	Stellv. Haussprecher und im Inter- natsrat

Tabelle 9: Übersicht über Teilnehmende im Internat E

	Geburts- jahr	Geschlecht	Klassenstufe	im Internat seit	Gremien, Ämter etc.
<b>TN1</b>	2000	w	10	2015	Internatsrat
<b>TN2</b>	2000	w	10	2014	Internatsrat und Gangsprecherin
<b>TN3</b>	1999	m	10	2015	Haus AG
<b>TN4</b>	1997	m	10	2011	Internatsrat
<b>TN5</b>	1997	m	10	2011	Klassensprecher, Schülersprecher, Internatssprecher, Internatsrat
<b>TN6</b>	2000	m	8	2012	Gangsprecher, Internatsrat

Tabelle 10: Übersicht über Teilnehmende im Internat F

	Geburts- jahr	Geschlecht	Klassenstufe	im Internat seit	Gremien, Ämter etc.
<b>TN1</b>	2001	m	9	2016	-
<b>TN2</b>	2000	m	9	2014	Mentor
<b>TN3</b>	2001	w	9	2014	Mentor
<b>TN4</b>	2000	w	9	2015	Mentorin für 5. Klasse
<b>TN5</b>	2001	w	9	2016	Mentorin/Streitschlichterin
<b>TN6</b>	2000	m	10	2010	-

Tabelle 11: Übersicht über Teilnehmende im Internat G

	Geburts- jahr	Geschlecht	Klassenstufe	im Internat seit	Gremien, Ämter etc.
<b>TN1</b>	2003	w	9	Aug. 17	keine
<b>TN2<sup>29</sup></b>	2001	w	9	2017	keine
<b>TN3</b>	2003	m	9	Aug. 2017	keine
<b>TN4</b>	2000	m	9	Juli 2011	keine
<b>TN5</b>	2001	m	10	Jan. 2015	keine

Tabelle 12: Übersicht über Teilnehmende im Internat H

<sup>29</sup> TN2 hat nur passiv an der Diskussion „teilgenommen“, d.h. keinen Beitrag geäußert, so dass die Analyse sich auf die Diskussion der anderen vier Teilnehmenden bezieht.

	Geburts- jahr	Geschlecht	Klassenstufe	im Internat seit	Gremien, Ämter etc.
<b>TN1</b>	2004	m	9	Okt. 2013	Medienscout
<b>TN2</b>	2001	w	10	Sept. 2012	Ehem. Klassensprecherin, Post- dienst, Mentorin
<b>TN3</b>	2000	w	10	Okt. 2013	Ehem. Schülersprecherin, Aktuell: Klassensprecherin, Mentorin
<b>TN4</b>	2001	m	10	April 2015	Klassensprecher, Klassenbuchfüh- rer, Bei Kletter-AG sichern/mitlei- ten, Mentor
<b>TN5</b>	2002	m	9	Mai 2016	Mentor
<b>TN6</b>	2002	w	10	Aug. 2014	Mentorin, 2 Jahre Klassenspreche- rin

Tabelle 13: Übersicht über Teilnehmende im Internat J

Auffällig hinsichtlich der Teilnehmenden war einerseits, dass die Altersspanne von 1997-2001 (erste Erhebungsphase) und 2000-2004 (zweite Erhebungsphase) für lediglich zwei Klassenstufen relativ breit ausfiel. Insbesondere die 1997 und 1998 Geborenen bzw. 2000 und 2001 geborenen (zweite Erhebungsphase) entsprechen nicht dem Altersdurchschnitt für ihre Klassenstufen, kamen allerdings in sechs der neun Internate vor. Hinsichtlich des Aufenthaltsbeginns im Internat weisen alle Gruppen heterogene Zeitfenster auf, insgesamt begann der Aufenthalt zwischen 2010 und 2016 (1. Erhebung) bzw. 2011-2017 (2. Erhebung). Im Jahr der Durchführung der Gruppendiskussionen sind in den meisten Internaten maximal drei Jugendliche pro Einrichtung erst ins Internat gezogen (Ausnahme Internat E), so dass davon auszugehen ist, dass alle anderen längere (gemeinsame) Erfahrungen im Internatsleben sammeln konnten, auf welche sie sich im Gespräch beziehen konnten. Bis auf einen Schüler erfüllten alle Jugendlichen das gewünschte Kriterium der Klassenstufe 9 und 10<sup>30</sup> und auch hinsichtlich der geschlechterparitätischen Verteilung erfüllten die meisten Gruppen die angestrebte Zusammensetzung (das Jungeninternat weist logischerweise keine Mädchen auf). Größere Differenzen zwischen den Gruppen lassen sich hinsichtlich der partizipativen Aktivitäten der Jugendlichen erkennen, die teils auf strukturell fehlende formalisierte Mitbestimmungsstrukturen zurück zu führen sind (vor allem im Internat D), aber auch auf eine ungünstige Zusammensetzung durch die Verantwortlichen, die vor Ort durch die Autorin nicht verändert werden konnte (insbesondere Internat H). Die Mädchen und Jungen notierten aber auch teilweise Aktivitäten, die man eher der sozialen Partizipation (vgl. 4.1.2) zuordnen könnte, die aber nicht zu klassischen Aktivitäten der politischen Mitbestimmung zu zählen sind. Wird dies berücksichtigt, waren nur in fünf der Gruppendiskussionen Jugendliche beteiligt, die in Mitbestimmungsgremien aktiv sind. Für die Analyse der Diskussionen stellt dies aber ein besonders interessantes Element dar, da sich hier einerseits fehlendes Interesse oder andere Faktoren auf Seiten der

<sup>30</sup> Die Jugendlichen wurden erst im Nachhinein gebeten, soziodemografische Angaben u.Ä. zu sich zu notieren. Insofern war es nicht möglich, den Jungen vorab als unpassend zu erkennen und ein Ausschluss vor den anderen Jugendlichen hätte ggf. auch die Atmosphäre innerhalb der Gruppe gefährdet und Frustration oder Unverständnis etc. ausgelöst.

Jugendlichen finden lassen, aber auch strukturelle Faktoren das Nichtvorhandensein bedingen. Ebenso kann es natürlich sein, dass innerhalb der Internate noch passendere Schüler\*innen bezüglich der Wunschkriterien hätten gefunden werden können. Dies ist der Autorin allerdings nicht bekannt.

#### **6.4.2 Beschreibung des Feldaufenthalts und der Gruppendiskussionen**

Zunächst ist grundlegend festzuhalten, dass die Gruppendiskussionen unterschiedlich gerahmt waren. So waren Jugendliche in vier der neun Internate auch an der erwähnten quantitativen Studie beteiligt, die in den Einrichtungen im Vorfeld der Diskussion in zwei bis drei Klassenstufen (7, 9 und 11 bzw. in einem Internat 8, 10 und 12) im Schulunterricht stattfand. Dies hatte den Effekt, dass mindestens ein Teil der Gruppendiskussionsteilnehmer\*innen die Interviewerin bereits bei der Erhebung im Unterricht erleben konnte und von dem grundlegenden Interesse, mehr über das Internatsleben zu erfahren, Kenntnis erhielt. In sechs Internaten hatte die Interviewerin außerdem die Möglichkeit im Internat Mittag zu essen, so dass sie Jugendlichen und Angestellten begegnete und dabei auch das Miteinander im Speisesaal erlebt werden konnte. Teilweise wurde sie im Speisesaal offiziell im Rahmen einer Ansprache vorgestellt, so dass alle von ihrem Besuch erfuhren. In zwei dieser Internate konnte die Interviewerin zusätzlich übernachten, den Alltag etwas intensiver miterleben und über die Gruppendiskussionen hinaus Gespräche führen, die allerdings nicht Teil der Auswertung sind, ihr Verständnis über Internate allerdings zusätzlich geprägt haben. In einigen der Organisationen erhielt die Autorin zusätzlich Führungen über das Gelände und einige Räumlichkeiten, bei denen auch Zimmer der Jugendlichen besichtigt werden konnten.

Insgesamt war es durch die gemeinsame Mahlzeit und Interaktionen sowie ungeplante Beobachtungen möglich, einen ersten Eindruck vom gemeinsamen Leben (z.B. der Speisesaalsituation) zu gewinnen, der nicht als eigener Analyseanteil in diese Arbeit eingeht, der Autorin aber manche Kontexte näher brachte und für tiefergehendes Verständnis sorgte. Insbesondere die meist stattgefundenene Vorstellung als Gast vor allen Jugendlichen im Speisesaal konnte möglicherweise den Jugendlichen schon erste Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit der Autorin bieten und so den Einstieg in die Gruppendiskussionen erleichtern.

An den drei Internaten, die sich nur an der Gruppendiskussion beteiligten, war eine vorherige oder anschließende gemeinsame Interaktion mit den Jugendlichen nicht möglich.

Inwiefern die vorherige Sichtbarkeit und die quantitative Erhebung einen Einfluss auf die Gruppendiskussionen selbst genommen haben, kann nicht gesagt, höchstens vermutet werden. Insgesamt werden acht der neun Gruppendiskussionen als interaktiv, offen und (relativ) selbstläufig eingeschätzt, lediglich in einer Gruppendiskussion (Internat G) stellte sich eine wirkliche Interaktion und Selbstläufigkeit kaum ein. Da die Diskussionen nur über Audioaufnahmen dokumentiert wurden, kann hier lediglich der subjektive Eindruck der Autorin sowie der Austausch mit einer anwesenden studentischen Hilfskraft bei der Diskussion mögliche Dynamiken

beschreiben. In dieser Gruppe entstand insgesamt der Eindruck, dass die Mädchen und Jungen keine positive Beziehung zu einander hatten oder sich zumindest gegenseitig in ihren Äußerungen durch nonverbale Signale, insbesondere abwertende oder ausbremsende Blicke, stoppten und so keine starke Selbstläufigkeit und Interaktion entstehen konnte.

Die Gruppendiskussionen selbst fanden in Räumen der Internate oder den angeschlossenen Schulen statt (soweit Internat und Schule räumlich getrennt waren). Teilweise wurden die Räume von der Leitung bzw. den Ansprechpartner\*innen bestimmt, in einem Internat (F) konnten aber auch die Jugendlichen entscheiden, wo die Diskussion stattfinden wird, was sich vor dem Hintergrund der Forschungsfrage auch als ein partizipatives Element definieren lässt. Dies hatte zum Resultat, dass alle anderen acht Diskussionen in abgeschlossenen Räumen stattfanden, während die Jugendlichen aus Internat F einen Wartebereich in der Schule auswählten, der keine geschlossenen Türen hatte. Während der Diskussion liefen allerdings kaum Menschen an der Gruppe vorbei, trotzdem ist unklar, ob und wie viele Menschen vielleicht trotzdem zu gehört haben. Interpretieren ließe sich dies einerseits als eine gewisse Offenheit und vorhandenes Vertrauen oder andererseits als Unwissen und ein fehlendes Bewusstsein über mögliche Konsequenzen, dieses eher öffentlichen Settings.

Vor jeder Diskussion wurden die Jugendlichen über ihre Rechte, das Prinzip der Freiwilligkeit und das Vorhaben/Thema der Studie aufgeklärt sowie ihre Einwilligung zur Audio-Aufnahme der Diskussion eingeholt. Da die Jugendlichen zur Zeitpunkt der Gruppendiskussionen über 14 Jahre alt waren, wurde ihnen die „Einsichtsfähigkeit grundsätzlich unterstellt“, so dass eine Zustimmung der Eltern nicht zwangsweise erforderlich war. Die Entscheidung, ob und in welcher Form eine solche als notwendig erachtet wurde, wurde den Ansprechpersonen im Internat überlassen und ihnen eine Elterninformation und/oder –genehmigung zur Verfügung gestellt (in Anlehnung an Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. 2006). Darüber hinaus wurde der Ablauf der Gruppendiskussion erläutert, um Irritationen und Unsicherheiten zu vermeiden.

Nach diesem kurzen organisatorischen Block begann die eigentliche Gruppendiskussion, die jeweils mit einer ähnlichen, aber nicht standardisiert formulierten Eröffnungsfrage eingeführt wurde, die eine erste Diskussions- und Erzählpassage anregen sollte. Die Jugendlichen wurden gebeten, etwas zu ihren Einflussnahmemöglichkeiten im Internat zu erzählen.<sup>31</sup>

Für den weiteren Diskussionsverlauf wurden offene Leitfragen/mögliche Rückfragen im Vorfeld formuliert, die ebenfalls nicht standardisiert wurden, aber eine Orientierung boten, um Diskussionen am Laufen zu halten, geeignete Rückfragen zu stellen und so verschiedene Perspektiven auf Einflussnahme bzw. Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung im Internat zu ermitteln.

<sup>31</sup> Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit wurde der Eingangsstimulus im Laufe der Erhebungsphasen nicht verändert, obwohl im Verlauf der Erhebungen Optimierungsideen für den Stimulus auftraten. Dennoch sind kleine Abweichungen aufgetreten, die in den jeweiligen Diskursbeschreibungen kenntlich gemacht wurden.



Diese wurden so gewählt, dass sie an die vorherigen Diskussionsinhalte möglichst anschlussfähig waren oder durch Paraphrasierungen durch die Interviewerin hergestellt wurden und so fließende Übergänge gewährleisten sollten. Zusätzlich erfolgten Verständnisrückfragen oder Aufforderungen, einzelne Aspekte genauer zu erzählen. Zum Abschluss der Diskussion wurde den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, für sie noch weitere relevante Gedanken zum Thema der Diskussion zu äußern.

Unterschiedlich wurde in den zwei Erhebungsphasen mit der Erfassung der personenbezogenen, soziodemografischen Daten umgegangen. Während die Jugendlichen in der ersten Phase nach Abschluss der Diskussion gebeten wurden, diese auf einem Kurzfragebogen zu notieren, wurde dies in der zweiten Phase zu Beginn der Erhebung durchgeführt. Hintergrund dieser Modifikation war die Erfahrung der ersten Phase, dass die Jugendlichen nach Abschluss des Gesprächs oft eilig den Raum verlassen wollten.

Die Diskussionen selbst dauerten zwischen 32 und knapp 82 Minuten. Zurückführen lässt sich dies sicherlich zum einen auf die Erfahrungen und die Bedeutung des Diskussionsthemas für die Jugendlichen, zum anderen weisen die längeren Diskussionen deutlich dichtere Interaktionssequenzen und eine höhere Selbstläufigkeit als die kürzeren Diskussionen auf.

## **7 Ergebnisse I: Internatsbezogene Einblicke in Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung von Jugendlichen**

Im Folgenden werden die Wahrnehmung und das Erleben von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung durch die verschiedenen Jugendlichen in den Gruppendiskussionen in Form von Diskursbeschreibungen illustriert. Diese wurden, wie in Kapitel 6.2.3 bereits erklärt, umfassend aufbereitet, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit für die später noch vorzustellende Typenbildung zu erhöhen und um einen detaillierten Einblick in die Perspektiven der Jugendlichen zu ermöglichen. Der Fokus der Darstellung liegt auf der Rekonstruktion des kommunikativen und konjunktiven Wissens der Jugendlichen. Von diesem ausgehend wurden letztlich zentrale Orientierungen und Praktiken der Mädchen und Jungen rekonstruiert. Die verschiedenen Diskursbeschreibungen weisen Ähnlichkeiten zu Nacherzählungen auf, was für die Darstellung der Diskursorganisation als notwendig erachtet wird. Zum Abschluss jeder Diskursbeschreibung findet sich eine kurze Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse. Deren Schwerpunkt liegt auf den jeweils als bedeutsam für die Forschungsanliegen dieser Arbeit erachteten Diskussionsinhalten, so dass bestimmte Themen der Diskussionen in diesen nicht mehr berücksichtigt werden.

### **7.1 Diskursbeschreibung Internat A**

An der Gruppendiskussion im Internat A waren sechs Jugendliche der neunten und zehnten Klasse beteiligt, davon drei Mädchen und drei Jungen. Die Diskussion ist im Vergleich zu den

anderen Diskussionen durch eine besonders hohe Interaktionsdichte zwischen den Jugendlichen gekennzeichnet, bei der Themenwechsel mehr als in den anderen Fällen durch die Teilnehmenden selbst entstanden. Allgemein kann daher vermutet werden, dass das Thema der Gruppendiskussion für die Jugendlichen eine große Bedeutung hatte. Durch die insgesamt hohe Interaktionsdichte erfolgte die Auswahl der ausführlich interpretierten Sequenzen vor allem aufgrund der inhaltlichen Relevanz für die Untersuchung, es wurden aber insbesondere auch die Sequenzen einbezogen, in denen für den Fall untypisch eine geringe Dichte bzw. längere Erzählpassagen durch eine Sprecherin auftraten, da diese als auffällig eingestuft wurden.

Der Beginn des Transkripts weist darauf hin, dass vor Beginn der eigentlichen Gruppendiskussion ein erstes Kennenlernen stattfand und die Jugendlichen keine sichtbaren Berührungsängste gegenüber der Interviewerin aufwiesen. So nutzt Am1 das Einschalten des Audioaufnahmeegerät zunächst als Chance der Selbstinszenierung: „Hallo, hallo! (l. lacht) (...) Ja, wiederum on Stage“ (Am1, 2). Eine Reaktion der Interviewerin erfolgt hierauf nicht, offenbar positioniert sie noch das Aufnahmeegerät an einer geeigneten Stelle und bedankt sich im Anschluss nochmals für die Bereitschaft an der Diskussion mitzuwirken. Nach einer erneuten Versicherung des Einverständnisses zur Teilnahme beginnt die Gruppendiskussion:

„Genau, dann hab ich euch ja grad schon erzählt, worum's ungefähr gehen soll. Äh, und ich hab sozusagen eine Ausgangsfrage mitgebracht, die da lautet, ähm, inwieweit ihr das Gefühl habt, eurer Leben im Internat beeinflussen zu können beziehungsweise den Alltag im Internat mitbestimmen zu können“. (l, 21-24)

Die Interviewerin beginnt mit dem Hinweis, eben schon erzählt zu haben, um welches Thema sich die Diskussion dreht. Hier wird offensichtlich auf das Vorgespräch, vor Beginn der Aufnahme verwiesen, wodurch die Annahme, dass ein erstes Kennenlernen bereits stattfand, bestätigt wird. Schließlich weist sie darauf hin, dass sie eine Ausgangsfrage mitgebracht hat. Diese fokussiert ein „Gefühl“ und damit gewissermaßen eine Bewertung von Einflussnahmemöglichkeiten auf das Leben im Internat und die Mitbestimmungsmöglichkeiten im Alltag der Teilnehmenden. Die Fragestellung ist auf das Internat begrenzt und legt damit eine erste Erwartung hinsichtlich der Inhalte auf den Lebensort der Jugendlichen fest. Mit dem Hinweis auf das „Leben“ „beziehungsweise den Alltag“ lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: das eigene Leben sowie das gemeinsame alltägliche Leben, wenn davon ausgegangen wird, dass der Alltag durch gemeinsame Elemente gleichermaßen für alle geprägt ist. Insofern ist die Ausgangsfrage sehr klar auf das Forschungsanliegen der Interviewerin begrenzt, lässt jedoch genug Offenheit, eigene Schwerpunkte durch die Jugendlichen zu setzen.

Die Diskussion beginnt mit einer ersten abstrakten positiven Einschätzung durch Am1 (26), „viele Möglichkeiten (zu) haben, ähm, uns wirklich einzubringen“, der den Fokus zunächst auf Formen organisierter Mitbestimmung lenkt und darauf verweist, dass auch in der Gruppe Vertreter\*innen dieser dabei sind. Auffällig ist, dass bereits darauf zahlreiche Überlappungen und Unterbrechungen zwischen den Redner\*innen auftreten und sie sich gegenseitig – im Sinne

eines univoken Modus – ergänzen, um darzustellen, dass es Klassen-, Gruppen- und Internatssprecher\*innen sowie einen Essensrat gibt. Dies ist als erster Hinweis auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu deuten, da den vier sprechenden Jugendlichen die formalisierten Gremienstrukturen gleichermaßen bekannt zu sein scheinen. Für Am1 (33) ergibt sich daraus die Beurteilung, „wirklich viel mitentscheiden“ zu können, ohne jedoch über die Benennung der Mitbestimmungsorgane hinaus zu gehen. Aw4 stimmt zwar zunächst zu, nimmt jedoch eine Differenzierung dahingehend vor, dass sie zwar ein Mitbestimmungsangebot wahrnimmt, dieses aber eher suggestiven Charakter hat:

„Ja, also, ja, also ich muss ja jetzt sagen, ich hab/ also ich find schon, wir können viel mitentscheiden. Wir können auch s/ so, also, es wird uns schon einiges angeboten, aber ich find, in gewissen Dingen, ähm, find ich's, also, is es so, heißt es immer so: Ja, wir können mitentscheiden. Aber im Endeffekt is es dann doch nicht so“ (Aw4, 36-39).

Der „Endeffekt“ auch als mögliche Folge oder Resultat bleibt ihrer Ansicht nach aus – möglicherweise ein Indiz für ein Missverhältnis zwischen Anspruch des Internats und Wirklichkeit bzw. dem Erleben der Jugendlichen. Aw4 wird daraufhin von Am3 unterbrochen, der als neue Proposition den fehlenden Fortschritt hinsichtlich von Medien im Internat benennt – dieser Impuls wird von den anderen Teilnehmenden jedoch nicht aufgenommen. Stattdessen elaborieren die Jugendlichen, erneut im univoken Modus, ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im Verhältnis zu den Klassenstufen, die als Gegenhorizonte zu deuten sind. Demnach scheint es einen Bruch zwischen Klassenstufe neun („nich viel mitbestimmen“ (43)), zehn („viel mehr mitbestimmen“ (46)) und 11 („komplett freien Tagesablauf“ (46f)) zu geben, mit denen ein Zuwachs an Mitbestimmung und selbstbestimmter Lebensführung einhergeht. Auf einen kurzen Einwand von Aw4 (48) „na nich ganz so“ folgt eine Erklärung, in der deutlich wird, dass mit dem freien Tagesablauf z.B. die freie Entscheidung über Essenszeiten verbunden ist. Schließlich folgt eine zusammenfassende Einschätzung bzw. Zwischenkonklusion, dass „man hier konkret in die Verantwortung geführt“ (Aw6, 51) wird, womit insbesondere die Ebene der von der Organisation zugeschriebenen Selbstbestimmungsmöglichkeiten und –fähigkeiten beschrieben wird, die sich mit zunehmender Klassenstufe ausweiten.

Darauf folgt eine von den Jugendlichen angestoßene inhaltliche Schwerpunktverschiebung, die auch eine Rückbindung zur Eingangsdarstellung zu den diversen Gremien darstellt. Mit diesen Gremien gehen verschiedene Ämter einher, die sie übernehmen können, jedoch ohne Garantie, diese regelmäßig wieder übernehmen zu dürfen: „Und je nachdem wird man nich immer für'n gleichen Platz genommen oder nich“ (Aw6, 53f). Wovon dies abhängt, wird nicht dargestellt. Stattdessen führt Aw6 (56ff), eher als Monolog – was für diese Gruppe eher auffällig ist – fort:

„Und, also, was man so sagt, wird halt auch gehört oder demnach nich, weil, wenn/ Frau A\_1 hat relativ viel zu tun und wenn sie jeden einzelnen internen Schüler, wenn sie da immer, ja, ne Stunde Zeit haben kann für die Zeit, wo wir dann sagen, dann kommt sie auch nicht weit.“

Dies sieht sie als Begründung für die Existenz verschiedenen Ämter, die dazu führen können, angehört zu werden und mitarbeiten zu dürfen. Die Übernahme eines Amtes scheint damit zu privilegierten Rollen zu führen, die Zugang zu Interaktionen mit der Leitung bzw. Partizipationsräumen ermöglichen. Aw6 betrachtet dieses Gefälle nicht kritisch, sondern legitimiert diese Hierarchie durch Verständnis für die Verpflichtungen von Frau A\_1. Dass dadurch auch Wirksamkeitserfahrungen möglicherweise nicht gleichermaßen für alle zur Verfügung stehen, wird von ihr nicht reflektiert. Offenbar ermöglicht nicht ein guter Vorschlag Einflussnahme, sondern die Übernahme eines Amtes. Sofern die Jugendlichen ein Amt ausfüllen, erhalten sie zeitliche Ressourcen der Leitung, werden angenommen, d.h. möglicherweise wertgeschätzt oder anerkannt, und erleben den Versuch der Leitung „mit einem zu arbeiten“ (Aw6, 62). Dies impliziert eher eine Bereitschaft, jedoch keine Garantie. Offen ist daher, wie viel Anerkennung welche Schülergruppen für ihre Ideen erhalten und wie andere dies erleben. Besonders deutlich wird dies in der folgenden Auseinandersetzung, bei der die meisten der Jugendlichen eine Opposition zu Aw6 einnehmen, gemeinsam jedoch im univoken Modus agieren.

Nach dem längeren Redebeitrag von Aw6 erfolgt ein erster Widerspruch von Am1 (67), in dem er aktiv Aw6 anspricht „das kannst du ja jetzt auch nur sagen, weil du Mädchen-Internatssprecherin warst.“ Damit billigt er zwar ihre Einschätzung in gewisser Weise, gleichzeitig wird deutlich, dass er sie nicht als Sprecherin für eine gemeinsame Erfahrung der Gruppe wahrnimmt, sondern ihre Wahrnehmung auf ihr Amt zurückführt. Am1 sieht sich selbst jedoch eher als Sprecher einer Gruppe oder der gesamten anderen Diskussionsteilnehmer\*innen („weil wir jetzt zum Beispiel“(Am1, 68)) , was durch die Ratifizierung von Aw4 (69): „Ja“, als Ausdruck eines gemeinsamen Erlebens interpretiert werden könnte. Am1 erklärt, dass sie gar nichts mit Schülervertretung oder ähnlichem zu tun haben. Dabei wird deutlich, dass er als zweiter Gruppensprecher ebenfalls ein Amt inne hat und früher Mitglied im Internatsrat war. Ihm wird von anderen erzählt, dass im Internatsrat zwar viele Ideen von der Leitung angehört würden, aber sich die Leitung „nich wirklich [...] beeinflussen lässt“ (Am1, 74f), was von Aw5 (76) validiert wird. Auch Aw4 erzählt rückblickend von Erfahrungen, die sie in der 7. Klasse im Internatsrat gesammelt hat. Sie betont (77f): „ehrlich gesagt, ich hab gar nichts durchgebracht, weil es einfach konstant um die Oberstufe ging“. Diese Einschätzung wird von Am3 und Aw5 validiert. Insgesamt kommt Aw4 zu der Einschätzung, dass gerade jüngere Bewohner\*innen kaum Möglichkeiten der Einflussnahme besitzen.

Letztlich werden durch diese Darstellungen mehrere Aspekte deutlich. Einerseits wird die zuvor bereits ausgedrückte Differenzierung zwischen den Klassenstufen hinsichtlich ihrer Einflussnahmemöglichkeiten nochmals bestätigt und auf die Wirksamkeit in Gremien erweitert. Andererseits wird von den Jugendlichen die Leitung als wenig beeinflussbar, aber ggf. interessiert wahrgenommen. Partizipation könnte hier also durchaus als Mitsprache identifiziert werden, allerdings nicht als Form der Mitbestimmung.

Aw5 validiert diesen Zusammenhang der Klassenstufe zunächst, wechselt dann jedoch die Ebene und schildert vermutlich eigene Erfahrungen und Eindrücke in der Interaktion mit Frau A\_1. Deutlich wird, dass die Leitung sich mit den Jugendlichen auseinandersetzt, ihre Ideen anhört, dabei freundlich auf sie wirkt und auch deren Ideen, Wünsche etc. zu bestätigen scheint, aber keine Weiterbearbeitung, Rückmeldung etc. erfolgt: „und es kommt nie wieder was so“ (Aw5, 88). Darin drückt sich möglicherweise Weise ein Gefühl von Enttäuschung oder auch Wut und Frustration aus, da das Erleben von Selbstwirksamkeit und Anerkennung der Vorschläge der Jugendlichen ausbleibt. Über diese Einschätzung entfacht eine Diskussion zwischen den Jugendlichen. Aw6 stimmt ihr einerseits zu, indem sie bestätigt, dass die Leitung sich nicht meldet, verlagert jedoch andererseits die Verantwortung auf sich bzw. die Jugendlichen selbst (Verallgemeinerung durch „man“), in dem sie (90f) sagt „aber man/wenn man wirklich irgendwie was machen will, hat man die Möglichkeit. Man muss halt dahinter sein“. Einflussnahme ist also vom Aktivitätsgrad und Engagement der Jugendlichen abhängig, die offenbar bereit sein müssen, dafür zu kämpfen. Die Kritik an Frau A\_1 durch Aw5 führt schließlich dazu, dass Am3 (92) fragt: „Seid ihr jetzt irgendwie alle gegen Frau A\_1, oder?“, was die anderen nach und nach verneinen, zu relativieren und zu erläutern versuchen. Dies erweckt den Eindruck, dass die Kritik an den Mitbestimmungsmöglichkeiten durch die Jugendlichen von ihm als persönliche Kritik an der Internatsleitung aufgefasst wird und Partizipation weniger als strukturelles, organisationales Thema bearbeitet wird. Hier finden sich besonders viele Überschneidungen in der Diskursorganisation, wodurch die Situation eher hitzig und sehr dynamisch wirkt.

- 92 Am3: Seid ihr jetzt irgendwie alle gegen Frau A\_1, oder? #00:03:27-1#  
 93 Aw5: Nee, //es is nur so.// #00:03:28-7#  
 94 Aw6: //Nein, Frau A\_1 / Nein, Frau A\_1// #00:03:29-4#  
 95 Aw5: //Wir können's nich wirklich was// #00:03:30-0#  
 96 Aw6: Natürlich, Frau A\_1, die leitet das gesamte Internat alleine. #00:03:33-2#  
 97 Aw4: Ja, eben. Frau/ Also Frau A\_1 //tut schon// #00:03:35-6#  
 98 Am3: //Mit dem Kollegen// Herr A\_2. #00:03:36-8#  
 99 Aw4: (lacht) Nein, aber/ #00:03:39-3#  
 100 Aw6: Sie schmeißt das Kolleg. Frau A\_1 schmeißt das //Kolleg alleine.// #00:03:41-8#  
 101 Aw4: //Ja.// Ja, also indirekt schon, ja. Offiziell nich so, aber //indirekt schon.// #00:03:46-6#  
 102 Aw6: //Ja, aber die/ die Einzige// Tschuldigung, aber Frau A\_1 hat definitiv harte Arbeit.  
 103 #00:03:49-5#  
 104 Aw4: //Ja.// #00:03:50-0#  
 105 Am1: //Ja, Herr A\_3 kann nur Fußball.// #00:03:51-5#  
 106 Aw4: Ja, aber der weiß, was er kann. #00:03:53-5#

Besonders sticht auch hier wieder Aw6 hervor, die sehr eindringlich durch Wiederholungen ihrer Ansichten Partei zu ergreifen scheint und darauf hinweist, dass die Leitung (Frau A\_1), das ganze Internat alleine „schmeißt“. Am3 und Am1 nennen kurz zwei Kollegen, wobei zu Herrn A\_2 keinerlei Erläuterung folgt, während Herr A\_3 aus Sicht von mehreren Jugendlichen „nur Fußball“ kann (105), nur „kommt, wenn Strafen sind“ und „die Pflanzen gießt“, wodurch

die Jugendlichen mit etwas Ironie oder Sarkasmus sowie dem Stilmittel der Übertreibung letztlich untermauern, dass Frau A\_1 aus ihrer Sicht allein die Verantwortung für das Internat trägt. Gleichzeitig wird deutlich, dass die anderen Personen für sie im Kontext von Mitbestimmung u.ä. offenbar weniger bedeutsam sind.

Schließlich versuchen Aw6 wie auch Aw4 zwei Konklusionen, in dem sie bisherige Einschätzungen zusammenfassen. Aw6 (111) bleibt dabei bei ihrem bereits verdeutlichten Standpunkt „Wie gesagt, wenn ihr was machen wollt, dann kann man`s“, auch wenn dies mit einem großen Opfer an persönlicher Zeit einhergeht und es „schwer“ (ebd., 112) ist. Einflussnahme ist folglich mit persönlichen Investitionen verbunden, die eben auch mit einem Verlust (an Zeit), Belastung und Anstrengung einhergehen. Partizipation ist dadurch in gewisser Weise an Bedingungen gekoppelt und wird von ihr nicht als organisationales Prinzip, sondern unter einer selbstbezogenen Perspektive behandelt. Aw4 versucht hingegen einen Kompromiss zwischen den verschiedenen Perspektiven herzustellen und bündelt dabei zentrale Argumente. Demnach ist Einflussnahme in der Oberstufe einfacher als in der Unterstufe, sie betont jedoch auch, dass die Anliegen der Unterstufe für einen selbst unwichtig werden, wenn man diese verlässt und dadurch keine weiteren Aktivitäten dafür erfolgen. Darin spiegelt sich letztlich auch wider, dass die verschiedenen Altersgruppen nicht unbedingt gemeinsam agieren und sich unterstützen, sondern eher die eigenen aktuellen Interessen bedeutsam sind.

Die Sequenz endet schließlich in einer uneindeutigen Passage, da sich nicht wirklich erkennen lässt, was ausgedrückt werden soll (118-122). Daher bleibt offen, ob es sich hier um eine Transposition handelt, die in das neue Thema Mediennutzung im Internat mündet.

*Insgesamt wird in dieser ersten intensiv ausgewerteten Sequenz durch diverse Gegenhorizonte und Aussagen der Jugendlichen deutlich, dass das Erleben a) zwischen Schüler\*innen mit und ohne Amt differenziert zu betrachten ist und b) die Zugehörigkeit zu Klassenstufen die Einflussnahmemöglichkeiten prägt. Darin bildet sich eine Form von hierarchischen Strukturen zwischen den verschiedenen Jugendlichen ab, die entsprechend verschiedene Erfahrungen mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung gesammelt haben.*

Im Folgenden diskutieren die Jugendlichen über die Mediennutzungsmöglichkeiten im Internat. Dieses Thema schließt sich ohne Nachfrage der Interviewerin an die vorherige Passage an, so dass von einer gewissen Bedeutung des Themas für sie ausgegangen wird. Das Internat wird als „nicht sehr weit fortgeschritten“ (Am1, 123) im Umgang mit dem elektronischen Zeitalter erlebt, was die Jugendlichen im univoken Modus an nur für die Oberstufe frei zugänglichem und langsamen WLAN illustrieren, weswegen sie lieber das WLAN innerhalb der Stadt nutzen. Sie stellen außerdem das Anliegen dar, ihre Handys nachts behalten zu dürfen. Die Verwirklichung dieses Anliegens wird, so die Jugendlichen schon länger verfolgt, scheiterte jedoch immer wieder, auch aufgrund einer misslungenen Testphase. So müssen die Mädchen und Jungen ihre Handys vor dem Schlafen abgeben und sollten es nach dem Mittagessen

zurückerhalten, was jedoch nicht zuverlässig erfolgt, da ihre Erzieher\*innen dies auch vergessen oder aufgrund von Konferenzen verspätet zurückgeben können. Auffällig in dieser Passage ist erneut das Verhalten von Aw6, die insbesondere Aw4 darauf hinweist, dass sie das Internat „jetzt echt nicht runtermachen“ (Aw6, 184) muss. Wie bereits zuvor agiert sie hier als Fürsprecherin für die Organisation, die nicht oder nur begrenzt kritisiert werden darf. Offenbar identifiziert sich Aw6 besonders mit der Organisation und verteidigt deren Strukturen, was vermutlich aus ihrer Eingebundenheit aufgrund ihrer Funktionsrolle als Internatssprecherin resultiert. Aw4 versucht einer Auseinandersetzung aus dem Weg zu gehen, in dem sie betont, dass es ihr nur um die Mediennutzung im Internat geht und sie entsprechend implizit ausdrückt, nicht das Internat insgesamt kritisieren zu wollen.

Im Anschluss diskutieren die Teilnehmenden über den Alltag und ihr Leben einschränkende Regeln und Strukturen, die einen Einblick in zentrale Rahmenbedingungen ihres Aufwachsens geben und daher ausführlich interpretiert wurden. Anlass zu dieser Themensetzung war die Frage der Interviewerin (191-193):

„Wie ist das sonst so? Ihr habt jetzt viel so allgemein zu Mitbestimmung im Internat gesagt. Wie habt ihr so das Gefühl mit Selbstbestimmung im Internat? Also wie viel, könnt ihr sozusagen, Einfluss auf euren Alltag nehmen?“.

Im Fokus liegt zunächst die Freizeitgestaltung durch AG's, gesetzt durch Am3 (194f), mit dem Hinweis, dass sie „selbstbestimmen, welche Aktivitäten“ sie belegen möchten und dass es früher (Gegenhorizont) verpflichtend war, eine kulturelle und eine sportliche AG zu besuchen. Dies führt zu einer Diskussion im antithetischen Modus, da die Jugendlichen hier von sehr unterschiedlichen Regeln berichten.

- 197 Am3: Also früher war's mal so, dass man eine Kultur-AG haben musste und eine sportliche AG.  
 198 #00:07:30-9#  
 199 Aw6: Is immer noch so. #00:07:31-5#  
 200 Aw5: Is immer noch so //an und für sich. Man muss zwei //sportliche (unv.)// #00:07:34-9#  
 201 Am3: Nein, man muss einfach nur zwei //AGs haben.// #00:07:36-6#  
 202 Am1: //Man muss keine sportliche haben.// #00:07:37-5#  
 203 Aw4: //Doch, man muss eine sportliche haben.// #00:07:38-9#  
 204 Aw6: //Also ich werd gezwungen, Sport zu machen.// #00:07:39-6#  
 205 Aw4: Doch, es ist eigentlich so.// #00:07:40-5#  
 206 Am2: Du musst keine sportliche machen. #00:07:42-0#  
 207 Am1: Is ja auch gut für dich. #00:07:43-4#  
 208 Aw4: Ja, aber das, genau, das ist halt auch neu. #00:07:45-0#  
 209 Am2: Ja, im nächsten Jahr ist es wahrscheinlich wieder so. #00:07:47-5#  
 210 Aw4: Ja. Also normalerweise die letzten paar Jahre war's so. Also dieses Jahr nicht, aber die  
 211 letzten paar Jahre war es so, dass wir immer eine sportliche Aktivität machen mussten.  
 212 #00:07:56-2#  
 213 I: Mhm. (bejahend) #00:07:56-9#  
 214 Aw4: Und, (.) ja, dann durften wir halt die selber bestimmen, aber ansonsten nicht. #00:08:01-  
 215 9#  
 216 I: Mhm. (bejahend) #00:08:02-8#  
 217 Aw6: Da hat halt/ #00:08:03-1#  
 218 Aw5: Also war divergent. #00:08:04-1#

Insbesondere zeigt sich eine Uneinigkeit darüber, ob sie aktuell eine sportliche AG belegen müssen, wobei sich hier ein Geschlechterzusammenhang aufzeigt, denn ausschließlich die Jungen betonen die Beliebigkeit der AG-Auswahl, während die Mädchen Sport als Verpflichtung darstellen. Hier deuten sich daher zwei Erfahrungsräume der Jugendlichen an, die auf ihre Geschlechtszugehörigkeit zurückzuführen sind. Aw4 und Am2 führen schließlich zu einer Synthese, in dem sie darstellen, dass es früher üblich war, eine bestimmte AG-Form wählen zu müssen, dies wahrscheinlich im folgenden Jahr erneut so sein werde und sie trotzdem entscheiden konnten, welche konkrete AG sie, z.B. im Bereich Sport, wählen wollten. Gleichzeitig führt diese Zusammenfassung auch als Transposition zu einer Themenverschiebung zunächst zur Struktur des Tagesablaufs, wobei diese Darstellung von den Jugendlichen selbst erst nach dem Mittagessen beginnt – möglicherweise ein Hinweis auf die strukturelle Trennung von Schul- und Internatsleben. In der insgesamt eher kurzen Auseinandersetzung zum Tagesverlauf wird vor allem deutlich, dass unterschiedliche Praktiken und Möglichkeiten in Abhängigkeit von der Altersstufe und ggf. der Gruppenzugehörigkeit (die Jugendlichen leben in verschiedenen „Gängen“) existieren. Nach dem Mittagessen scheinen die Jugendlichen Freizeit bis zum Beginn des Studiums zu haben, das für alle verpflichtend ist und eine kurze Pause beinhaltet. Daran schließt sich das Abendessen an, gefolgt von Freizeit, Abendstudium oder „Gruppe“, als Treffen aller Bewohner\*innen, die einer Gruppe angehören. Der Tagesablauf wird dabei als „ziemlich strukturierter Tagesplan, den man auch so nicht eigentlich //unterbrechen sollte“ (Aw4, 237) dargestellt, wobei sie ihre Freizeit ihrer Ansicht nach frei gestalten können. Insgesamt wird hier verdeutlicht, dass der Alltag offenbar klar gegliedert ist und Freizeit nur zeitlich und inhaltlich begrenzt vorhanden zu sein scheint. Unklar ist, inwieweit die Jugendlichen die zuvor erwähnten AGs als Freizeit fassen oder zu den geregelten Zeiten zählen. Dieser eher kurzen überblicksartigen Darstellung folgt eine Vertiefung zu den Mahlzeiten, die im Kontext des Ablaufs bereits eingeführt wurde. Diese Sequenz bleibt ähnlich dicht, wie auch die meisten Abschnitte, durch die längere Auseinandersetzung mit dem Thema durch die Jugendlichen, wird diese ausführlich betrachtet.

Als Proposition lässt sich die Aussage von Aw6 (233-235) definieren, die noch im Kontext der Darstellung des Alltags erfolgte: „Also mit Essen bis zur elften Klasse gibt's einen Speisesaal. Man fängt gemeinsam mit'm Gebet an, hört gemeinsam mit'm Gebet auf und so. Also das ist in der Unterstufe auch relativ streng alles“. Am1 knüpft hieran an und problematisiert, dass sie, ausgenommen vom Frühstück, vor und nach jeder Mahlzeit beten müssen. Dabei erscheint ein gemeinsamer Beginn der Mahlzeiten mit Gebet „okay“ (Am1, 240), kritisch betrachtet er das gemeinsam geplante Ende, da einige Jugendlichen „ungefähr ne Viertelstunde“ (ebd., 244f) länger beim Essen benötigen als andere. Kritik übt er demnach nicht an der Gebetspflicht an sich, sondern an der kollektiven Anwesenheitspflicht zu den Mahlzeiten mit gemeinsamen Beginn und Ende. Dies wird auch von anderen Diskussionsteilnehmenden geteilt. Aw6 und Aw4 steigern dabei die Wartezeit auf eine halbe Stunde, in der sie sich langweilen und nichts



tun können. Dabei werden diejenigen, die länger als sie benötigen, als negative Gegenhorizonte illustrativ dargestellt:

„Is halt doof, wenn da jetz/ Die einen machen sich/ Dann machen sie erst n Salat, dann holen sie sich das warme Essen und machen dies und das, (.) weil, es muss ja alles, ähm, (.) abgeräumt werden und so. Das is echt anstrengend“ (Aw6, 254-256).

Aw6 möchte darüber hinaus die Lautstärke im Speisesaal problematisieren, wird allerdings unterbrochen. Es entsteht eine kurze Zwischensequenz (258-261), bei der Am3 Aw6 neckt und Aw4 Aw6 unterstützt.

258 Am3: //Iss doch au mal was.// #00:09:47-3#

259 Aw4: Die isst schon was. #00:09:49-2#

260 Aw6: Ich ess was. #00:09:50-6#

261 Aw4: Darum musst du dir keinen Stress machen. #00:09:52-7#

Diese Stelle illustriert vor allem das Klima zwischen den Jugendlichen. Es ist nicht eindeutig, ob Am3 Aw6 eher böswillig oder als freundliche Neckerei adressiert, auffällig ist aber, dass Aw4 Aw6 hier verteidigt – diese Koalition tritt auch später häufig auf und lässt sich mit Geschlechtergruppenzugehörigkeiten verbinden. Möglicherweise war der Impuls von Am3 eine Art Anstoß, dass die Situation für die Mädchen weniger dramatisch wäre, wenn sie einfach mehr/länger bzw. überhaupt essen würden, was insgesamt vermutlich eine Überspitzung darstellt. Für die Mädchen ist das Thema damit beendet und Aw6 führt ihre ursprüngliche Einschätzung fort. Die Mädchen der siebten bis zehnten Klasse teilen sich einen Speisesaal, in dem die „Akustik [...] halt relativ laut“ (Aw6, 262) ist und in Abhängigkeit der Laune der Mädchen auch „wahnsinnig laut“ (ebd., 265) wird. Hier wird erstmals deutlich, dass Mädchen und Jungen in getrennten Räumen essen, vor dem Hintergrund der vorherigen Absätze ist dies unerwartet, da sie das Problem der Anwesenheitspflicht im Speisesaal teilten. Nun manifestiert sich allerdings eine Differenzierung der Erfahrungsräume, da sich die Praktiken im Speisesaal, die über die allgemeine Regelung der Gebete als Rituale um das Essen herum und die gemeinsame Zeit im Essensraum, bis zur Vollendung der Mahlzeiten, anders gestalten. Konkreter wird dies in der weiteren Beschreibung der Speisesaalsituationen, bei denen die Mädchen und Jungen untereinander im univoken Modus agieren, während zwischen den Geschlechtergruppen auch Differenzierungen auftreten – ein Muster, dass sich häufiger im Diskurs zeigt. Zunächst stellen die Mädchen ihre Sichtweise genauer dar. Aw6 betont, dass es je nach Stimmung der Anwesenden (Jugendliche und Erzieher\*innen) unterschiedlich laut sei, was für sie offenbar ein Störfaktor ist: „und dann sitzt man da und denkt sich nur so: Halt doch einfach deine Fresse!“ (Aw6, 267f). Zwar formuliert sie hier mit „man“ und lässt dadurch die Annahme zu, dass dies nicht nur sie persönlich betrifft, trotzdem kann vermutet werden, dass sie sich die Situation anders und vermutlich mehr Rückzugsmöglichkeiten wünscht. Am1 (269) reagiert auf diese Aussage durch ein: „Hey!“, was sie vermutlich auf die doch gewaltförmige Formulierung hinweisen soll bzw. allgemeiner auf ein unangemessenes Verhalten ihrerseits. Aw6 betont daraufhin, dass dies wirklich so sei und drückt damit die Bedeutung ihrer Gefühle hinter

der Aussage nochmal stärker aus, auch wenn sie diese nicht explizit benennt. Sie führt weiter aus, dass auch die Erzieher\*innen Gruppen wegen der Lautstärke anschreien, sich aber nicht jeder Gruppe gleichermaßen gegenüber verhalten. Bestätigung erhält sie von Aw4 (272), die das Verhalten der Erzieher\*innen auch „so n bisschen so ungerecht“ empfindet. Dass, wie bereits erwähnt und durch die Diskursorganisation ebenfalls sichtbar, Mädchen und Jungen verschiedene Erfahrungen sammeln, wird schließlich auch von Am3 und Aw4 versprochen, da Am3 (275) die Darstellung von Aw6 und Aw4 als „Mädchenprobleme“ titulierte und Aw4 (278) ihm schließlich sogar zustimmt: „also immer, wenn ich da bin und bei euch reingeh, is es leise so“. Daraus entwickelt sich eine Diskussion um Ursachen für die unterschiedlichen Atmosphären im Speisesaal. So setzt beispielsweise Am1 die Lautstärke bei den Jungen in Zusammenhang mit der Qualität des Essens. Demnach sind sie dann leise, wenn ihnen das Essen schmeckt und laut, wenn es nicht schmeckt. Durch die sehr klare und im Verhältnis zu dem Diskurs der Mädchen sehr kurze Aussage erscheint die Problematik bei den Jungen deutlich weniger vielschichtig als bei den Mädchen, die daran anschließend über eine Differenzierung: „nee, bei uns sind alle laut“ (Aw5, 281), die Speisesaal-Dynamik im univoken Modus weiter schildern. Im Gegensatz zu den Jungen spielt die Essensqualität offenbar keine Rolle. Stattdessen wird die Höhe der Stimmlage von Mädchen als „anstrengend“ (Aw6, 284) bewertet, wobei hier auffällig ist, dass die Mädchen der Gruppendiskussion ‚die Mädchen‘ als negativen Gegenhorizont darstellen, obwohl sie diesen selbst angehören. In der weiteren Darstellung elaborieren die drei Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion, dass sich die Mädchen bzw. unterschiedliche Internatsgruppen gegenseitig anschreien – offenbar besonders Gruppe 11 mit der Gruppe von Aw4 und Aw6. Diese offenbar eine höhere Klassenstufe belegende Gruppe wird als Gegenhorizont mit einer Mentalität dargestellt, die „die Kleinen“ „unterdrücken“ (Aw6, 295). Letztlich führt dieses Hin und Her dazu, dass sie, so beschreibt es Aw5 (297), den Konflikt „aussitzen“. Diese offenbar prototypische Situation scheint insgesamt belastend für die Mädchen zu sein.

In der Verbindung mit der in der Sequenz eingangs dargestellten Kritik, den Speisesaal erst nach dem gemeinsamen Gebet verlassen zu dürfen, *entsteht so der Eindruck, dass insbesondere die Mädchen sich diesen Situationen vielleicht entziehen wollen, es aber nicht können, weil sie es „aussitzen“ müssen und/oder solche Situationen durch diese Regelungen erst entfachen. Entsprechend könnte die Dynamik auch eine Bewältigungsstrategie verdeutlichen, die hier als Praktik rekonstruierbar ist.* Offen bleibt jedoch, weshalb sich diese Praktik vor allem bei den Mädchen findet, zumal auch die Jungen die Anwesenheitspflicht bzw. Rahmung der Mahlzeiten durch Gebete kritisieren.

Aus dieser Dynamik der Gruppendiskussion, in der insbesondere die Mädchen Unzufriedenheit ausdrücken, folgt schließlich eine direkte Themenverschiebung durch eine neue Proposition: „Und die Jungs haben's einfacher im Kolleg“ (Aw6, 302), die in eine ausgesprochen dynamische Diskussion, bei der sich die Jugendlichen immer wieder ins Wort fallen, mündet.

Auch hier setzt sich die auffällige Diskursorganisation fort, bei der Mädchen und Jungen jeweils im univoken Modus sprechen, untereinander aber im antithetischen Modus agieren.

Bezugnehmend auf die Proposition, in der die Jungen als Gegenhorizonte entworfen werden, elaborieren Aw4 und Aw6 diese Behauptung, die aus ihrer Sicht, so Aw4 (305): „ganz eindeutig“ ist. Sie erläutern, dass sie nachts eingeschlossen werden und „nicht mal auf die Gruppe“ können (ebd., 306), wobei unklar ist, welche Gruppe sie damit meinen. Durch Aw6s (307) Hinweis: „wir stehen vor eurer Tür“, wird jedoch vermutet, dass damit die Gruppe der Jungen gemeint sein könnte, die sie nicht erreichen können. Zum Ausdruck bringen die Mädchen dadurch eine gewisse Form von Unzufriedenheit, die offenbar mit Gefühlen wie Ärger und Neid einhergeht. Insbesondere Am1 versucht schließlich zu Wort zu kommen, um aktiv den Mädchen zu widersprechen, was durch einige Überlappungen sichtbar wird und seinen Rededrang unterstreicht. Am1 kontert auf das vermeintliche Privileg der Jungen mit einem Privileg, das seiner Ansicht nach die Mädchen gegenüber den Jungen haben. Eine gewisse Dramaturgie entwickelt er dabei durch die Aufzählung „Ihr habt in der neunten Klasse, achten Klasse, siebten Klasse, sechsten Klasse n Bad im Zimmer, könnt euch im Zimmer duschen“(Am1, 310f), worauf Aw4 ihn direkt unterbricht, um zu widersprechen und darzustellen, dass sie in der fünften und sechsten Klasse kein eigenes Bad hatte. Durch mehrfaches „Stopp, Stopp, Stopp“ (Am1, 313) versucht er seine Darstellung fortführen zu können, was Aw6 ihn – im Stil einer Moderatorin („Und jetzt kommt Am1“ (316)) – schließlich ermöglicht. Er führt daraufhin fort, dass die Mädchen während des Studiums Computer nutzen konnten, während dies den Jungen auch in der Pause untersagt wurde. Auch hier widerspricht Aw4 sehr massiv, wodurch ein kurzer Streit zwischen beiden entfacht. Letztlich führt dies in eine Wiederholung der Proposition durch Aw6 (332): „Die Jungs haben`s einfacher“, woraufhin Am2 (332) eine Erklärung verlangt: „Inwiefern?“. Dies mildert nun die hitzige Dynamik zwischen Aw4 und Am1 und führt dazu, dass die Mädchen ihre Einschätzung genauer erläutern. Aw6 verweist nun zunächst auf die historische Entwicklung des Internats, bei dem aus einem ursprünglichen Jungeninternat ein gemischtes Internat wurde, weswegen „die ganze Konzentration auf die Regeln der Mädchen“ (Aw6, 335f) geworfen wurde. Auffällig ist, dass die Mädchen hier auf eine Entwicklung verweisen, die deutlich vor ihrem Aufenthalt ablief, diese aber dennoch als Ursache definieren. Offen bleibt allerdings, wieso sie dies so begründen. Sie behaupten letztlich, dass die Mädchen stärker kontrolliert und schneller bestraft werden, zumindest in Gruppe 3 und 4, was sie letztlich mit dem Verhalten der Erzieher\*innen verbinden. Am2 widerspricht diesen Schilderungen unerwarteter Weise nicht und stellt als Motiv der Erzieher\*innen die vermeintliche Schutzbedürftigkeit der Mädchen dar, worauf hin er erneut von Aw6 (348) unterbrochen wird, die klar widerspricht und betont „Wir können uns auch mittlerweile helfen“, was nicht nur auf sie persönlich bezogen sein kann, sondern auch die Idee der Emanzipation beinhalten kann. Am1 (349) Reaktion darauf, welche er mit „weißt du, guck mal“ beginnt, wirkt hierbei in gewisser Weise fürsorglich, hat allerdings einen bevormundenden Charakter, was sich auch im Weiteren manifestiert, wenn er beschreibt, dass er als Erzieher mehr auf Mädchen aufpassen

würde, deren Oberschenkel seiner Ansicht nach so dick sind wie die Arme von Am3 (vgl. Am1, 352). Über den Körperbau inszeniert er die Mädchen als schwach und schutzbedürftig und legitimiert so das Verhalten der Erzieher\*innen. *Deutlich wird an dieser Stelle, dass auch die Jungen die stärkere Kontrolle der Mädchen wahrnehmen, diese aber offenbar notwendig finden, worin sich letztlich die Mädchen und Jungen unterscheiden.* Ohne auf diesen Kommentar von Am1 einzugehen bestätigt Aw4 (357f) nun nochmal die Proposition und Darstellung von Aw6: „Wir werden halt schon wesentlich mehr kontrolliert“, wird aber erneut mehrfach unterbrochen. Vor allem betont Am2 (361) schließlich „immer diese Diskussionen“, woraufhin Aw4 (362): „Es ist aber so“, antwortet. Deutlich wird, dass diese Diskussion in der Gruppendiskussion nicht erstmals abläuft, sondern offensichtlich regelmäßig stattfindet, für die Jugendlichen, insbesondere die Mädchen, aber von großer Bedeutung zu sein scheint. Damit wird die Auseinandersetzung weiter befördert – zunächst durch Am2`s Appell (363f) „Seid mal ganz ehrlich: Ihr habt dafür auch viel mehr Rechte, zum Beispiel das mit dem Bad. Ihr habt ein eigenes Bad“. Zum Ausdruck kommt weiterhin die Zustimmung zur stärkeren Kontrolle der Mädchen, gleichzeitig aber auch die Verfügbarkeit von Privilegien, wie ein eigenes Bad, die auch bereits vorher thematisiert wurden. Für Am2 scheinen diese Privilegien die stärkere Kontrolle zu kompensieren, obwohl zwischen diesen - von außen betrachtet - keinerlei Verbindung besteht. Auch hieraus entwickelt sich ein kurzes besonders intensives Wechselspiel:

- 363 Am2: Seid mal ganz ehrlich: Ihr habt dafür auch viel mehr Rechte, zum Beispiel das mit dem  
 364 Bad. Ihr habt ein eigenes Bad #00:14:05-1#  
 365 Aw4: Ja, okay, wir sind/ #00:14:05-8#  
 366 Am2: zu zweit. Ja, und jetzt? Ich bin n Junge. #00:14:08-4#  
 367 Aw6: Oder zu viert. #00:14:09-1#  
 368 Aw5: Ja, oder zu, nee, zu viert, //wie man's macht.// #00:14:11-5#  
 369 Am2: //Ja, und?// Ihr habt jedes Jahr n Mädchen-Internatsausflug. Ihr macht viel mehr //mit der  
 370 Gruppe als wir.// #00:14:16-2#

Deutlich wird hier, dass Mädchen sich zu zweit oder viert ein Badezimmer teilen, wie viele Jungen dasselbe Bad nutzen, wird jedoch nicht ausgeführt – zu vermuten ist, dass es mehr als zwei, ggf. vier Jungen sind. Stattdessen erfolgt ein weiteres Beispiel durch die Jungen, mit dem sie versuchen, Privilegien der Mädchen zu benennen. Es lässt sich – insbesondere durch das „Ja, und?“ (Am2, 369) vermuten, dass die Nutzung des Badezimmers für Am2 kein erfolgversprechendes bzw. die Mädchen überzeugendes Thema darstellt. Deswegen bringt er nun an, dass die Mädchen jedes Jahr einen Mädchen-Internatsausflug und offenbar insgesamt viel mehr in der Gruppe unternehmen als sie. Von der bisherigen Diskursorganisation abweichend positioniert sich nun Am3 nicht auf der Seite von Am2 und betont, dass sie selbst daran schuld seien. Sie erläutern geschlechterübergreifend, dass es eine Abstimmung zu den Ausflügen gab, bei der mindestens Am1 nicht der Mehrheit angehörte, die sich offenbar gegen einen Ausflug ausgesprochen hat. *Hier wird also auf durchaus partizipative Prozesse verwiesen, die aber nicht alle zufrieden gestellt haben.* Neben der Abstimmung äußert Aw6 (379) als weiteren

Grund für die fehlenden Ausflüge, dass die Jungen sich „respektlos“ gegenüber den Erzieher\*innen verhalten, weswegen diese nichts mit ihnen unternehmen würden, wodurch sie gleichzeitig die Verantwortung auf die Jungen zurückführt und damit auch die implizite Aussage negiert, dass die Mädchen aufgrund des Geschlechts bevorzugt werden. Am1 (381) leugnet diese Behauptung zu ihrem Verhalten mit der Begründung, dass sie sich in diesem „Jahr erst einmal rausgemogelt“ hätten, was zu lachen in der Gruppe führt. Durch das Hervorheben der Einmaligkeit in diesem Jahr lässt sich vermuten, dass dies früher eine häufigere Praktik darstellte, weswegen dies für ihn nicht als respektloses Verhalten gegenüber den Erzieher\*innen einzuschätzen ist. Das Ansprechen des Rausmogelns verschiebt schließlich vorerst die Diskussion in eine tiefergehende Auseinandersetzung zum „Rausmogeln“, in der die Jugendlichen ihre Erfahrungen und Praktiken darstellen. Auch hier setzt sich allerdings der Disput zwischen Mädchen und Jungen fort.

Das „Rausmogeln“ wird von beiden Geschlechtergruppen als Praktik dargestellt, die nicht so häufig stattzufinden scheint, für sie jedoch eine große Bedeutung besitzt, was durch die sehr detaillierten und konkreten Darstellungen deutlich wird. Es wird dabei weniger als ein Streich inszeniert, noch scheint es ein Mittel zu sein, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, beispielsweise sich auf eine Party schleichen. Es wirkt eher als ein Streben nach Freiraum, dem Drang Grenzen zu testen und das Gefühl, das von den Mädchen als Tatsache dargestellt wird („Wir sind im Gebäude A\_1 eingesperrt“ (Aw6, 418)) eingesperrt zu sein, zu bewältigen.

Eingeführt wird das Erleben der Jugendlichen zunächst mit kurzen, eindringlichen Hinweisen auf die Konsequenzen des Rausschleichens, dem „zusammengeschrien“ (Aw6, 388) worden zu sein durch einen Vertreter des Personals (es ist unklar, welche Rolle diese Person einnimmt), der ihnen einerseits unterstellte, gelogen zu haben und andererseits mehr Informationen von ihnen erhalten wollte. Das Anschreien kann hier als verbale Form von Gewalt interpretiert werden, dem in diesem Fall die Mädchen als Folge ausgesetzt waren. Daran schließt sich die genaue Beschreibung der Praktik der Mädchen an – wobei sich auch hier die Darstellung erst nach einigen Unterbrechungen und Einwänden der Jungen entfaltet – aus der hervorgeht, dass diese mit gewissen Planungen und Anstrengungen verbunden war. Ihr Bereich ist durch eine Feuertür gesichert, die nachts über eine Zahlenkombination (und vermutlich einem Magnetschlüssel (vgl. 403)) geöffnet werden kann. Offenbar würde das Eingeben dieser Zahlenkombination zum ‚Auffliegen‘ (vgl. Aw6, 401) des Rausschleichens führen, was die Mädchen verhindern wollten. Dies wird nicht weiter erklärt, vermutet wird, dass es ggf. zu einem Alarm führen würde. Aw5 und Aw6 elaborieren dann gemeinsam: „Wir mussten ne Pizza verbrennen, Feueralarm auslösen und die Erzieher davon //ablenken“ (Aw6, 407f) „und Frau A\_8 haben“ (Aw5, 409), was durch eine sich direkt anschließende zusammenfassende Wiederholung durch Aw6 ausgesprochen eindringlich wirkt. Aw5 (412) untermauert dies schließlich durch die Adressierung einer der Jungen, vermutlich Am2 mit: „Das weißt du!“, ergänzt durch den Hinweis, dass die Jungen „nur einmal n Knauf drehen“ müssen, um heraus zu kommen. Das Rausschleichen ist aus Sicht der Mädchen für die Jungen also mit deutlich weniger

Hindernissen verbunden, was sie als ungerecht empfinden. Am1 (414) versucht schließlich die Mädchen zu beschwichtigen, indem er ihnen aufzeigt, dass sie „ja auch draußen“ sind – sie im Mädcheninternat und die Jungen im Jungeninternat, wobei durch den anschließenden Kommentar von Aw6 (418): „Wir sind im Gebäude 1 eingesperrt“, davon ausgegangen wird, dass es sich um Gebäudeteile des Internats A handelt. Am1 behält die besänftigende Perspektive bei und verdeutlicht, dass sie nicht zu den Mädchen und diese nicht zu ihnen kommen können, was auf die Mädchen keine Wirkung hat, da sie nun betonen, „viel weniger Platz“ (Aw4, 421) als die Jungen zu haben. Aus ihrer Sicht stehen den Jungen „fünf Sechstel“ (Aw6, 423) des Internats zur Verfügung, während sie nur Gebäude A\_1 haben, ein offenbar verhältnismäßig deutlicher kleinerer Internatsbereich, der auch nicht durch weitere Teile des Internats erweiterbar auf die Mädchen scheint: „Da können wir machen, was wir wollen, //wir würden keins abkriegen“ (Aw5, 427), wodurch sie sich erneut als benachteiligt inszenieren und resigniert wirken. Am3 wiederholt erneut, dass sie genauso eingeschlossen seien – er versucht damit das empfundene Ungleichgewicht der Mädchen zu relativieren, ignoriert dabei jedoch, dass es nicht nur um den Einschluss, sondern auch die Größe der Fläche geht. Auf diese nimmt eher Am1 (432) mit einer gewissen Ironie Bezug, da es seiner Meinung ja auch ein Vorteil sei, weil „man nich so weit laufen“ muss.

Hier untermauert sich sprachlich, dass die Lebenswelten der Mädchen und Jungen offenbar räumlichen Trennungen unterliegen, was ggf. auch zu der Diskursorganisation, die auf eine Art Konkurrenzverhältnis zwischen Mädchen und Jungen hinweist (univoker Modus innerhalb den Geschlechtern, eher antithetischer Modus zwischen den Geschlechtern; das jeweils andere Geschlecht als Gegenhorizont), führt.

Daran anschließend entfaltet sich ein kurzer sich einschiebender Wechsel des Themas, welches ebenfalls diskursiv verhandelt wird, von außen aufgrund fehlender Informationen jedoch nicht interpretierbar ist (432-448). Insbesondere durch Am2s (446f) Aussage: „Oh, ihr seid so cool. Und jetzt können/ können wir wieder zum Thema kommen als jetzt alles jetzt hier unbedingt, was für Strafen wer kriegt und so“, wird zur ursprünglichen Auseinandersetzung zurückgeführt, was Aw6 durch die erneute Wiederholung der ursprünglichen Proposition, die aber auch eine Form der Zwischenkonklusion darstellt, diesmal mit Fokus auf Regeln, unterstützt.

Aw6 (449ff) verdeutlicht weiterhin, dass im Internat überaltete Geschlechterrollenbilder und Werte gepflegt werden: „Aber was man auch sagen muss, is, man hat halt dieses alte Bild von wegen Jungs tragen Bänke, Mädchen pflücken Blumen.“ Aw4 elaboriert hierzu, dass es wenige Ausnahmen bei den Erzieher\*innen gäbe. Nach kurzer Metakommunikation stellt Am1 ein weiteres Beispiel dar, bei dem jedoch wieder zum Ausdruck gebracht wird, dass die Mädchen seiner Ansicht nach bevorzugt werden, da sie Van Do besuchen dürfen, er aber nicht. Die Mädchen erläutern ihm dann einerseits, dass sie sogar gefragt hätten, ob es das auch für die Jungen gäbe und es dies offenbar sogar gab, aber keiner teilnehmen wollte, dass ihr Kurs aber Selbstverteidigung für Frauen sei, während sie ironisch bzw. übertreibend darstellen:

„wenn du ein Mal was machst, is der Typ vielleicht tot und nich nur verteidigt“ (Aw5, 470f). Ziemlich abrupt verschiebt dann Am2 (483) erneut das Thema und betont nun noch, dass die Mädchen „viel weniger Aufgaben“ als die Jungen hätten. Die Mädchen wären demnach für Aktivitäten wie bspw. das Backen von Kuchen zuständig, während die Jungen Stühle und Tische stellen müssten, wobei insbesondere Aw6, vermutlich auf eine bestimmte Veranstaltung, die nicht benannt wird, bezugnehmend, hinweist, dass sie auch auf- und abgebaut hätte. Auffällig ist einerseits, dass Am2 für beide Geschlechter eine Aufgabe benennt, jedoch behauptet, dass die Mädchen weniger Aufgaben hätten. Möglicherweise impliziert seine Einschätzung eine Bewertung der Qualität der Aufgaben, wobei unausgesprochen bleibt, ob er diese als weniger anspruchsvoll und zeitintensiv betrachtet oder ob die körperliche Belastung, die nur die Jungen haben, zu dieser Einschätzung führt. Dass Aw6 auch beim Aufstellen der Möbel beteiligt war, wird dann schließlich nicht als Widerspruch von den Jungen wahrgenommen, stattdessen betont Am3 ihre Sonderrolle als Sprecherin des Mädcheninternats, von der solche Tätigkeiten offenbar erwartet werden. Aw6s (500) Reaktion: „Dädädädädä“, hierauf erinnert schließlich an Streitereien von Kindern, die mit einem Verspotten bzw. sich lustig machen, einhergehen und signalisieren, den Gegenüber nicht ernst zu nehmen.

Die insgesamt sehr umfassende Sequenz um Bevorzugung, Privilegien, Möglichkeiten etc. endet schließlich in einer rituellen Konklusion durch Aw5 und Aw6.

500 Aw6: Dädädädädä. (.) #00:18:39-5#

501 Aw5: Ja, genau. Genau, so sieht das aus. #00:18:43-5#

502 Aw6: Gut darüber gesprochen haben. #00:18:44-9#

*Verdeutlicht wird dadurch erneut, dass die Mädchen und Jungen, obwohl sie offensichtlich eine übergeordnete Erfahrungswelt teilen, was u.a. durch gemeinsame Erlebnisse und die Kenntnis der anderen Lebensbedingungen im Internat zum Ausdruck gebracht wird, vermeintlich nicht vereinbare Orientierungen aufweisen, da sich kaum offensichtliche Synthesen der verschiedenen Ansichten finden lassen. Immer wieder werden neue Beispiele dafür geliefert, was die eine von der anderen Gruppe unterscheidet und auch wenn es mitunter Einsichten in bestimmte Nach-/Vorteile gibt, so folgt diesen zumeist ein „Aber“. Diese Dynamik, in der eben auch kindliche Elemente wie das dargestellte „Dädädädädä“ genutzt werden, erinnert an Interaktionen von Geschwistern, zumindest drückt sich hier aber eine bestimmte Vertrautheit und Nähe zwischen den Jugendlichen aus. Gleichzeitig lässt sich in der gesamten Sequenz erkennen, dass beide Geschlechter das jeweils andere als Gegenhorizonte nutzen, um die eigene Benachteiligung oder die Bevorzugung der anderen zu illustrieren. Insofern lässt sich durchaus ein gemeinsames Orientierungsmuster rekonstruieren. Dabei gibt es Hinweise darauf, dass die Dynamik organisational angelegt ist, sowohl durch die räumliche Trennung der Wohnbereiche, die offenbar nicht gleichermaßen Räume bzw. Flächen zur Verfügung stellen, wie auch durch die erwähnten Geschlechterrollenbilder der Erzieher\*innen, die sich auch bei*

*den Jugendlichen finden, wenn beispielsweise der Körperbau der Mädchen mit denen der Jungen verglichen wird, um diese als schutzbedürftig zu inszenieren.*

*Inhaltlich fällt auch in dieser Sequenz besonders auf, dass die Jugendlichen, vor allem die Mädchen, neben der Frage nach Rechten und Einschränkungen sich im Geschlechtervergleich erneut mit den Themen Kontrolle und dem ‚Eingesperrt fühlen‘ befassen, beides sind Gefühle der Fremdbestimmung, was auch in der Darstellung des Wunsches der flexibleren Gestaltung der Mahlzeiten bereits zum Ausdruck kam. So berichten sie u.a. vom nachts eingeschlossen werden (305f), dem Gefühl stärker kontrolliert zu werden (342ff), der Praktik des Herausschleichens, um draußen zu sein (383ff), während die Jungen die Badezimmerteilung der Mädchen als deren Privileg darstellen, in dem eventuell auch der Wunsch nach mehr Privatsphäre im Badezimmer enthalten ist. Die „Nachtaktion“ (389) des Rausmogelns kann daher als Gegenhorizont zum Gefühl und Motiv des Eingesperrt-Sein interpretiert werden, die sich in der tatsächlichen Praktik manifestiert. Eine andere These für diese Praktiken, für die es jedoch neben der Geschlechterbezogenheit keine Argumente gibt, wäre das Motiv eines (peer-kulturellen) Wettkampfes zwischen Mädchen und Jungen, beispielsweise, wer schneller aus dem Internat schleichen kann, für das sich aber keine Anhaltspunkte finden. Dem Geschlecht wird für diese Passage insbesondere die Funktion eines Verstärkers zugeschrieben: die Auseinandersetzung mit dem Gefühl der Kontrolle würde vermutlich auch ohne die andere Geschlechtergruppe verlaufen, die Beobachtung der Möglichkeiten der anderen Gruppe, begünstigt jedoch das Streben, sich der Kontrolle zu entziehen bzw. gegen diese zu rebellieren und damit auch nach Selbstbestimmung bzw. Handlungsmacht zu streben. Dabei fällt aber besonders auf, dass sie vor allem alltagsbezogen auf der Handlungsebene agieren und kaum die dahinter wirkenden strukturellen Bedingungen reflektieren oder von Veränderungsversuchen auf der strukturellen Ebene berichten – organisierte Mitbestimmungs- bzw. Partizipationsstrukturen scheinen vor dem Hintergrund ihrer dargestellten Lebensbedingungen keine erwähnenswerte Bedeutung zu haben.*

Nach Abschluss dieser sehr intensiven Passage regt die Interviewerin einen Themenwechsel an, nimmt dabei aber Bezug auf das von den Jugendlichen bereits angedeutete Thema zum Klima mit den Erzieher\*innen und auch unter den Jugendlichen, welches von einem Zwischengespräch der Jugendlichen durch den Eingang einer Kurznachricht unterbrochen wurde und von ihnen auch mit: „diesen Teil des Gesprächs vergessen wir“ (Aw6, 570), beendet wird. Zunächst einigen sich die Jugendlichen nach kurzen allgemeinen Einschätzungen darauf, dass die Jungen und Mädchen ihre Eindrücke getrennt berichten. Beide stellen sehr deutlich heraus, dass das Gruppenklima stark von den Erzieher\*innen abhängig ist, teilweise von deren Stimmungen allgemein, andererseits von gemeinsamen Erlebnissen oder Interaktionen, wie dem Gewinnen eines Fußballspiels oder dem reibungslosen Ablauf beim Zubettgehen. Zum anderen erzählen sie aber auch von eher willkürlichen und unzuverlässigen Strukturen. Von Vorteil, so Am2 (575) für die Jungen, sei der Besitz eines Einzelzimmers, welches man in höheren Gruppen erhält, weil „man nicht so abhängig von den Erziehern“ ist. Dies ermöglicht



entspannte Gespräche und auch gemeinsame Späße. Die Erzieher\*innen sind für sie allerdings auch Ansprechpersonen bei Problemen. Die Mädchen berichten zunächst erneut von Problemen mit Gruppe 11, die bereits bei der Beschreibung der Dynamik im Speisesaal bedeutsame Gegenhorizonte darstellten. Insgesamt rahmen sie ihr Klima mit der Metapher des „Zickenkriegs“ (Aw6, 595). Ihre Erzieher\*innen werden ebenfalls besonders durch Stimmungsschwankungen charakterisiert, die auch dazu führen, Kleinigkeiten zu kritisieren, was sie als „anstrengend“ (Aw4, 612) erleben. Dennoch bewerten sie ihr Verhältnis zu den Erzieher\*innen aktuell als „n gutes Verhältnis“ (Aw6, 615). Am1 (622) vergleicht die Erzieher\*innen schließlich auch mit Müttern und Vätern, was von Am2 ratifiziert und von Aw6 (626) schließlich am Beispiel einer Erzieherin, zu der sie eine „enge Beziehung“ hat, elaboriert wird. Bei den Mädchen spiegelt sich ein positives Verhältnis auch durch das Umarmen von Erzieherinnen wider, was hingegen bei den Jungen ein „No-go“ (Am1, 642) sei. Insgesamt vermuten sie, dass Mädchen eine engere Beziehung zu den Erzieher\*innen haben als die Jungen, dass es aber übergreifend von den konkreten Personen abhängt, was sie auch am Beispiel von zwei jüngeren FSJ'lerinnen und einer Erzieherin beschreiben, mit denen sie mehr Probleme haben. Aw6 (669ff) erläutert hierzu unter anderem:

„Die können einen nur anschreien, weil, die stehen dann vorm Speisesaal// und suchen nach Fehlern. Und du sitzt dann so/ die/ so knallhart/ Frau A\_9 oder so sitzt da gemütlich und wenn ihr was auffällt, sagt sie: ‚Hört auf!‘ Aber wenn zwei Erzieher so da vorne stehen, so, //und nach Fehlern suchen“.

Sie erläutert daraufhin weitere Praktiken der Erzieher\*innen, die eher als Schikane erlebt werden, weswegen zumindest Aw6, die hier überwiegend Erfahrungen berichtet, die aktive Konfrontation sucht, wie beispielsweise der folgende Auszug verdeutlicht.

- 676 Aw6: weil/ weil, dann is man so, ja, da hab ich/ man hat, keine Ahnung, irgend n Obst  
 677 gegessen, wenn man's isst, und die Hände sind total verklebt. Und man fragt: "Darf ich kurz  
 678 raus Hände waschen?" //Man macht einfach die Tür auf// #00:24:32-4#  
 679 Aw5: //Nein!// #00:24:32-6#  
 680 Aw6: und zwei Schritte weiter steht n Waschbecken: "Nee, also wir haben gesagt, das darf man  
 681 nich mehr, weil, ihr steht so viel draußen so." - "Ja, okay. Aber meine Hände sind voll Zucker,  
 682 die kleben. Darf ich bitte raus?" - "Nee, das kannst du in dem Wasser machen." Dann steht da n  
 683 Eimer, wo alle Lappen drin sind //mit Essensresten// #00:24:45-1#  
 684 Am2: //Ja.// #00:24:44-9#  
 685 Aw6: und dann wollen die, dass man die Hände da reinsteckt. #00:24:47-2#  
 686 Am2: Ja. #00:24:47-3#  
 687 Aw6: Und dann/ Also ich geh dann einfach raus so. Also ich/ ich persönlich //geh dann einfach  
 688 raus und wasch mir die Hände, // #00:24:51-9#  
 689 Am2: //Was auch immer.// #00:24:52-4#  
 690 Aw6: weil ich nich meine Hände in diesem Eimer waschen werde. #00:24:54-6#  
 691 Aw4: //Weil, dann werden sie auch nich sauber.// #00:24:55-6#  
 692 Aw6: //Und dann rasten sie einmal// komplett aus. Und wenn se/ Frau A\_16 nich unsere  
 693 Erzieherin is, sie führt sich dann auf, als wär sie unsre Erzieherin. #00:25:01-2#

Aw6 verweist hier auf das Bedürfnis nach dem Essen Hände zu waschen, das ihr von Seiten einiger Erzieher\*innen offenbar aufgrund der Anwesenheitspflicht zu den Mahlzeiten nicht nur

untersagt wird. Stattdessen wird von ihr – aus Sicht des Personals möglicherweise als alternativer Lösungsvorschlag gemeint – verlangt, dass sie ihre Hände in einem Eimer wäscht, in dem das Wasser zum Reinigen der Tische enthalten ist, was von der Jugendlichen jedoch scheinbar als Demütigung und Schikane erlebt wird, gegen die sie sich wehrt, in dem sie sich dem Verbot, den Speisesaal zu verlassen, widersetzt. Hieraus entsteht schließlich ein offenbar lautstarker Konflikt, bei dem die Erzieher\*innen ‚ausrasten‘.

Daneben erklären die Mädchen aber auch weitere Situationen, in denen sich die Erzieher\*innen ihrer Ansicht nach falsch verhalten. Dabei wird ein Autoritätsproblem deutlich, da die Mädchen klar zwischen ‚ihren Erzieher\*innen‘ und ‚anderen‘ differenzieren. Dazu stellen sie insbesondere dar, dass jüngere Erzieher\*innen, die nicht ‚ihre‘ sind, ihnen nicht viel zu sagen hätten, was sie ihnen, so Aw6, auch mitteilen und Aw4 mit einem Beispiel elaboriert. Zusätzlich wird von einer Situation berichtet, bei der Aw6 am Ende der täglichen Telefonzeit um 21 Uhr, mit ihren Eltern telefonierte und ihr die Erzieherin das Handy währenddessen wegnahm und auflegte. Es schließen sich letztlich in diesem Kontext noch drei Beispiele mit den Nachtwachen der Mädchen an, so erzählt Aw4 (753f) einerseits: „Bei einem Mädchen aus unserer Gruppe ist es dann so, die [die Nachtwache] steht da so nachts um 23:30 Uhr oder, keine Ahnung, um 23 Uhr oder so steht die dann so nachts vor der Tür (.) und steht da einfach“. Andererseits berichtet sie von einer Situation, bei der eine Nachtwache um 23 Uhr verlangte, dass eine Jugendliche nach dem Deckel einer Nagellack-Entferner-Flasche suchen musste, bis sie schlafen durfte, weil die Nachtwache der Auffassung war, dass es im an das Zimmer angrenzenden Bad nach Nagellackentferner roch. An diese negativen Beispiele anschließend heben alle Mädchen aber auch hervor, dass es „wahnsinnig gute Nachtwachen“ (Aw6, 770) und Erzieher\*innen gibt, so dass die negativ empfundenen Situationen nicht für ihr ganzes Internatsleben stehen. Dennoch führen sie diese im Verhältnis zu den positiven Einschätzungen deutlich intensiver aus, so dass diese als bedeutsam eingestuft werden. *Insbesondere wird in all diesen Situationen erneut das Erleben von Kontrolle und dem Eingriff in die Privatsphäre, damit also letztlich Fremdbestimmung, thematisiert, der die Jugendlichen ausgesetzt sind. Vor allem in der hier auch abgebildeten Darstellung der Speisesaalinteraktion kommt erneut die aktive Praktik der Rebellion und dem Widersetzen gegen die Kontrolle und Machtstrukturen zum Ausdruck, der bzw. denen sich zumindest Aw6 in dem Beispiel nicht einfach unterwirft und damit auch die Macht- und Kontrollausübung durch die Erzieher\*innen auf sich einschränkt.* Die Jugendlichen wollen schließlich selbst ihre Aussagen nochmal zusammenfassen. Sie stellen kurz dar, dass das Klima vom Verhältnis zwischen den Erzieher\*innen, aber auch zwischen den Jugendlichen und ihnen, abhängig ist. Diese begonnene Konklusion wird von einem erneuten Beispiel unterbrochen, wodurch deutlich wird, dass für die Jugendlichen noch nicht genug Beschreibungen erfolgt sind und gleichzeitig auch eine große Offenheit gegenüber der Interviewerin besteht. In diesem Beispiel wird eine Extremsituation geschildert, denn „wenn Erzieher und die Gruppe halt nicht miteinander klarkommen, dann geht gar nichts mehr“ (Aw6: 832f).

- 821 Aw6: Äh, bei, also, wenn die Gruppe halt ziemlich viel Mist baut, dann sind die Erzieher  
822 schlecht gelaunt. Also wir hatten's, dass/ Aus unsrer Gruppe sind zwei Mädchen geflogen und  
823 die Mädchen waren eigentlich für den Gruppenzusammenhalt für uns wahnsinnig wichtig. Das  
824 waren auch wahnsinnig enge Freunde von mir. Und die Gruppe is halt komplett eskaliert im  
825 Schulhof, is ausgerastet, haben prinzipiell randaliert, weil wir's einfach unmöglich fanden, dass  
826 sie geflogen sind. Und da waren die Erzieher wirklich sauer für ne Zeit. Also es/ Wir haben vier  
827 Wochen lang/ wurden wir für jede Kleinigkeit angeschrien //und bestraft.// #00:30:43-3#  
828 Am3: //Cool.// #00:30:43-0#  
829 Aw6: Und, also, es war wirklich schlimm, bis dann Frau A\_1 irgendwann gesagt hat: "Das kann  
830 jetzt nich weitergehen und Stopp." #00:30:48-6#  
831 I: Mhm. (bejahend) #00:30:49-2#  
832 Aw6: Aber das sind halt so Sachen, wenn Erzieher und die Gruppe halt nich miteinander  
833 klarkommen, dann geht gar nichts mehr. #00:30:54-2#

Zum Ausdruck gebracht wird hier ein großer Zusammenhalt innerhalb der einzelnen Internatsgruppen, die sich gemeinsam für ihre Mitglieder einsetzen und dabei auch ‚eskalieren‘, ‚ausrasten‘ und ‚randalieren‘ – erneut also Praktiken der Rebellion und des Widerstandes darstellen – und sich so gegen Entscheidungen der Leitung und des Personals auflehnen. In diesem Fall entstand ein über mehrere Wochen anhaltender Konflikt zwischen Erzieher\*innen und Jugendlichen, der nur durch das Einschreiten der Internatsleitung gelöst werden konnte. *Erneut richtet sich dieses Beispiel eher auf die Beschreibung der Handlungsebene und der eher nicht-verfassten bzw. Alltagspartizipation, also nicht über Internatsstrukturen oder –gremien geregelte Wege der Einflussnahme.* An Aw6 anschließend elaboriert nun auch Aw4 ein weiteres Beispiel aus ihrer siebten Klasse, in der sich ihre beiden Erzieher\*innen nicht gut verstanden und auch die Gruppe mit diesen nicht „klargekommen is“ (Aw4, 835). Die Mädchen berichten aber auch von zwei Erzieher\*innen, die sie seit den letzten ein oder zwei Jahren betreuen, mit denen sie sich gut verstehen, die aber auch untereinander gut auskommen, so dass die Mädchen von vielen Gruppenausflügen und einem gemeinsamen Abschiedsfoto berichten, für welches sie extra Geld eingesammelt haben. Letztlich wird erneut, wie bei der bereits begonnenen Konklusion, deutlich, dass das Klima von den Erzieher\*innen sowie deren Verhältnis untereinander, aber auch vom Verhalten der Jugendlichen abhängig ist. Eine diese Sequenz abschließende Konklusion findet nicht statt, stattdessen deuten nun die Jungen eine weitere Geschichte an, die sie nicht ausführen und Am1 (900) aktiv verhindert: „Okay, jetzt kommen wir/ Jetz/ Jetz/ Jetz pscht“, worin die Interviewerin den Wunsch nach einem Themenwechsel erkennt und eine neue Perspektive auf ihre Fragestellung anregt.

Ausgehend von der kurzen Beobachtung, deren Darstellung als Signal des aktiven Zuhörens interpretiert werden kann: „Also ihr habt am Anfang schon mal so'n bisschen angedeutet, wo ihr überall so mitbestimmen könnt im Internatsleben an sich und im Internat als Einrichtung“ bittet und fragt die Interviewerin: „Würdet ihr dazu nochmal so'n bisschen was mehr erklären oder erzählen? Also wo könnt ihr im Internat mitbestimmen?“ (I, 901ff). Für diese Gruppendiskussion auffällig ergreift zunächst Aw6 das Wort und kann fast ohne Unterbrechungen sehr umfassend die formalisierten Partizipationsstrukturen darstellen. Einführend betont sie, dass

dies darauf ankäme, „welche Beziehungen man hat“ (ebd., 905), wechselt dann aber von dieser Bewertungsebene hin zu einer eher abstrakten Beschreibung, die letztlich aber zurück zu dieser Einschätzung führt – sie dient also als Art Rahmung. Jede Gruppe im Internat verfügt über eine\*n Gruppensprecher\*in, der\*die die Rolle der Ansprechpartner\*in für die eigene Gruppe übernommen hat. Diese Sprecher\*innen sind Mitglieder im Internatsrat, dem wiederum ein Mädchen und ein Junge vorsitzen, die „Mädcheninternatssprecherin“ und der „Jungeninternatssprecher“. Diese sind Ansprechpersonen für die Gruppensprecher\*innen, haben aber auch „ne enge Beziehung zur Leitung“ (Aw6, 911f), was bereits in der Eingangspassage zum Ausdruck kam. Aw6 (921) unterbricht ihre Darstellung währenddessen kurz, da sie sich von den anderen angestarrt fühlt: „Könnt ihr bitte aufhören, mich anzustarren?“, und führt nach kurzer Ratifizierung durch Aw4 und ihrer Frage, was sie erzählen wollte, ihre Darstellung fort. Die Aussage von Aw6 weist auf das nonverbale Verhalten von anderen Gruppendiskussionsmitgliedern hin, dass sie offenbar verunsichert oder stört. Möglicherweise deutet dies auf ihre Sonderstellung als Internatssprecherin hin, die bereits zu Beginn der Gruppendiskussion zum Ausdruck kam. So sind Aw6 Redebeiträge hier relativ lang im Verhältnis zur restlichen Gruppendiskussion, die deutlich interaktiver verläuft. Offen bleibt jedoch, ob das Schweigen und Anstarren der anderen ihr gegenüber aus Respekt bzw. Anerkennung ihrer Rolle oder als Provokation erfolgt, mit der eventuell auch eine Aberkennung ihrer Rolle als Internatssprecherin einhergeht. Offenbar hat die Bitte, sie nicht mehr anzustarren, die Situation für sie aufgelöst, so dass sie schließlich mit kleinen Ergänzungen oder Nachfragen ihre Darstellung fortfahren kann. Das Gefühl, etwas bewirken zu können, hat sie erst, seit sie über Ämter aktiv ist, besonders seit sie Internatssprecherin ist. Aw4 hebt schließlich nochmal hervor, dass Aw6 nun Internatssprecherin sei, worauf hin diese nochmal bestätigt, jetzt gewählt worden zu sein. Am3 nimmt dies zum Anlass zu bedauern, dass er nicht gewählt wurde und unterbricht damit Aw6's Darstellungen. Stattdessen betont er weiter „Ich hab 2,2 Prozent. Ich hab überhaupt nix mitzureden“ (Am3, 943), während Aw6 (944) erneut wiederholt, „Also wenn man/ wenn man gewählt wurde, kann man viel machen“. Aw4 knüpft daran an und betont, dass es auch Glück benötigt, gewählt zu werden und „dass die anderen wollen, was man will“ (Aw4, 947f), was Am3 zunächst nicht versteht und ihm dann insbesondere von Aw6 erklärt wird. Aw4 erläutert schließlich, dass sie ihre Anliegen, damit meint sie die Anliegen der Nicht-Gewählten, an die Leitung oder auch nur die Erzieher\*innen oder eben ihre gewählten Vertreter\*innen herantragen kann, was Am3 als Vorgehen so auch ratifiziert. Aw6 schließt daran an und hebt, erneut eher monologartig und damit für die gesamte Diskursorganisation ungewöhnlich, hervor, dass sie eine Absicherung haben, ernstgenommen zu werden. Dies bestätigt die Annahme, dass es aufgrund von Partizipationshierarchien durch Ämter getrennte Erfahrungsräume entstehen, die von den anderen auch anerkannt werden, weswegen es zunächst keine Unterbrechungen gibt.

- 976 Aw6: Im sogenannten Kollegsrat sitzen halt drin die Leitung, da sitzen Elternvertreter drin von  
977 In- und Externen und so Erzieher und irgendwie Schülervvertreter. Und wenn wir das Gefühl  
978 haben, also, den gibt's vier Mal im Jahr oder kommt irgendwie drauf an, #00:36:24-1#  
979 I: Mhm. (bejahend) #00:36:23-7#  
980 Aw6: und wenn wir halt/ wenn wir halt ne Sache haben, mit der wir in die Beratung gehen und  
981 die nehmen uns nich ernst, ähm, und wenn man sowas im Kollegsrat anspricht, dann hat man  
982 halt die Eltern, die das hören, und dann MUSS jemand aktiv werden. #00:36:34-3#  
983 I: Mhm. (bejahend) #00:36:34-7#  
984 Aw6: Das is halt so/ so'n paar Punkte, wo man einfach weiß: okay, ich hab so die Macht  
985 wenigstens, dass sie mir zuhören müssen. #00:36:41-0#

Sie stellt damit einerseits ein weiteres verfasstes Partizipationsgremium ihres Internats vor. Andererseits kommt, wie u.a. auch in der Eingangspassage, zum Ausdruck, dass es keine Selbstverständlichkeit ist, dass sie sich ernstgenommen fühlen. Aw6 inszeniert die elterliche Unterstützung hier als Potenzial, reflektiert dabei aber keineswegs die Abhängigkeit von ihnen. Zwar lässt sich der Kollegsrat als ein Ort demokratischer Beteiligung interpretieren, für die es üblich ist, Koalitionen einzugehen, um eigene Interessen zu vertreten. Dennoch ist anzunehmen, dass keine\*r der Vertreter\*innen der Erwachsenen ihre Wirksamkeit so erleben und darstellen würde. Da Aw6 die Eltern als „Absicherung“ erlebt, die dazu führt, dass „jemand aktiv werden (muss)“, befasst sie sich eigentlich mit Machterhalt und Machtabgabe – einem zentralen Spannungsverhältnis der Partizipation. Aw6 erlebt sich vor allem durch den Rückhalt der Eltern als mächtig, entsprechend nicht aufgrund ihres Amtes als Internatssprecherin. Gleichzeitig lassen sich die Eltern hier in einer eher positiven Deutung auch als Verstärker\*innen der Jugendlichen interpretieren, die als Koalition aktiv werden. Hingegen werden die Leitung und das Personal nicht als Unterstützer\*innen dargestellt, die die Jugendlichen ernstnehmen, weswegen von einer geringeren Kooperation der Gruppen ausgegangen werden kann und insbesondere das Erleben von Selbstwirksamkeit von der Koalition mit den Eltern abhängig ist. Dies bestätigt letztlich die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihren Wirksamkeitserfahrungen aus der Eingangspassage und hebt gleichzeitig hervor, dass Aw6 als Internatssprecherin durchaus ambivalente Erfahrungen sammelt.

Die Darstellung endet schließlich durch Metakommunikation von Aw5 und Am2 an Am3, die ihn auffordern „Kannst du mal bitte aufhören, so kindisch zu sein?“ (Am2, 987). Was zu dieser Ermahnung führt, bleibt unklar. Nach einer kurzen Pause, bittet schließlich die Interviewerin (990f) die Jugendlichen zu erzählen, was sie „denn so mitentscheiden“ können und wie das abläuft. Nach einer kurzen Verständnisfrage von Aw4 beginnt Aw5 (993) darzustellen, dass sie „beim Essen halt n bisschen mitentscheiden“ können und es einen Essensrat, gibt. Am3 ergänzt und korrigiert damit auch die Aussage von Aw5, dass auch nur dieses Gremium mitentscheidet. Damit wird ein weiteres, offenbar verfasstes Mitbestimmungsgremium des Internats genannt, das in der Darstellung von Aw6 keine Erwähnung fand. Aw5 elaboriert hierzu als Beispiel einer Wirksamkeitserfahrung, dass sie sich offenbar Toast und Nutella gewünscht haben, wobei der Toast ein „bisschen länger gedauert hat“ (Aw5, 1004). Offenbar fand der

Wunsch der Jugendlichen hier aber Berücksichtigung. Daran anschließend weist Aw5 nochmals auf den Internatsrat hin, der scheinbar *den* Ort der Mitbestimmung für die Jugendlichen darstellt. Erneut wird dabei aber betont: „aber im Endeffekt kann man nur hoffen, dass es Frau A\_1 umsetzt“ (Aw5 1011).

Es folgt schließlich ein Zwischengespräch der Jugendlichen, da diese offenbar Fotos über ihre Handys untereinander verschicken. Insgesamt entwickelt sich nun zunehmend eine Eigendynamik zwischen den Jugendlichen neben der Gruppendiskussion, möglicherweise haben diese nun das Gefühl, genug erzählt zu haben oder das Bedürfnis, sich anderweitig zu beschäftigen. Die Interviewerin fragt an die vorherige Frage anschließend nun eher direkt nach Mitbestimmungsbereichen, zunächst nach der Möglichkeit, Personal mitauszuwählen. Dies wird zunächst von Am2 verneint und schließlich von weiteren Jugendlichen bestätigt. Neben einer kurzen Einschätzung von Am2, dass er das Küchenpersonal nett findet, stellt Aw6 dar, dass sie zur Entlassung von Personal beitragen können, wenn sie sich oft und stark genug beschweren, was von Aw4 ratifiziert, von Am2 hingegen massiv dementiert wird. Aw6 will dann eigentlich weitere Möglichkeiten darstellen, wird jedoch von Am3 und Am2 unterbrochen, die von einer Person berichten, die sie offenbar nicht mögen und die ihnen wohl einmal kein Essen verteilt hat, weil sie sich von ihnen - vermutlich den Jungen - gemobbt gefühlt habe. Sie diskutieren nun kurz darüber, wer diese Frau ist und wie sie diese selbst finden, bevor dann Aw6 (1048) an alle appelliert, sich vorstellen zu sollen, dass sie „so ne Speisesaal-Frau“ sind, was für sie offenbar „einfach nur deprimierend“ zu sein scheint (ebd., 1049). Aus ihrer Sicht ist es notwendig, gut mit ihnen umzugehen, weil es sonst klar sei, weswegen diese nicht mehr bei ihnen arbeiten wollen. Dies mündet letztlich in ein Gespräch über die Reinigungskräfte, die für die Mädchen, die diese Verschiebung anregen, offenbar eine vergleichbare Berufsgruppe sind. Die Mädchen, die hier eher Verständnis ausdrücken, diskutieren insbesondere mit Am1 darüber, was die Reinigungskräfte aufräumen und warum es „nachvollziehbar“ (Aw6, 1056) ist, dass diese nur putzen, wenn die Jugendlichen ihr Zimmer aufräumen bzw. eine gewisse Grundordnung einhalten. Wenn letztere nicht der Vorstellung der Reinigungskräfte entspricht, haben die Jugendlichen entweder die Aufgabe, ihr Zimmer komplett (inklusive der Aufgaben der Reinigungskräfte) allein zu reinigen oder bis zum nächsten Tag all die Dinge zu ordnen, die den Reinigungsdienst behindern oder stören. Als Aw5 (1095) erzählt, dass die Mädchen auch Ausnahmen bei der Wäscheabteilung erhalten, wenn sie beispielsweise „irgendwelche Kleider haben“, die nicht mit der normalen Wäsche gewaschen werden können und sie dies der Mitarbeiterin einfach mitgeben können „und so und n Brief schreiben oder so und dann so danke sagen“ (ebd., 1101f), greift Am2 (1105) den Geschlechtervergleich der vorherigen Passagen mit einem abgewandelten Motiv erneut auf: „Alle sind viel netter zu den Mädchen als zu den Jungs“. Während Aw6 wiederholt betont, dass es auf das wertschätzende Verhalten gegenüber dem Personal ankommt, verschieben alle Jungen im univoken Modus das Thema erneut auf vermeintliche Privilegien der Mädchen, deren Unterwäsche im Gegensatz zu ihrer getrennt gewaschen wird. Nach der kurzen Reaktion von Aw6 darauf mit dem Hinweis, dass

sie ihre Wäsche einsortieren müssten, verschiebt sich ähnlich wie bei der vorherigen Auseinandersetzung, bei der die Mädchen und Jungen jeweils im univoken Modus agieren, untereinander aber im antithetischen Modus bleiben, die Diskussion erneut in eine Erläuterung von Aufgaben und Privilegien, die nur eine Gruppe besitzt, die jeweils Gegenhorizonte darstellen. Im Zentrum steht dabei die Aufgabe der Reinigung der Außenflächen des Internats, bei der sich letztlich zeigt, dass beide dafür an verschiedenen Orten verantwortlich sind. Am1 (1159) fordert schließlich von selbst einen Themenwechsel: „Jetzt gehen wir mal zur nächsten Frage, die jetzt kommt“ und verhindert so eine mögliche Konklusion.

Die Interviewerin folgt dieser Aufforderung und bittet die Jugendlichen, sich an das letzte Jahr zu erinnern und zu beschreiben:

„wo ihr sagt, da hattet ihr richtig viel Einfluss und konntet richtig gut mitbestimmen? Und vielleicht eine Sache, wo ihr sagt, [...] da hättet ihr total gern irgendwas dran gemacht oder mitreden wollen, aber durftet/konntet nicht?“ (I, 1163ff).

Zunächst benennt Am1 das Mitbestimmen von Ausflügen, was von Am2 auch validiert wird. Am1 (1175) führt fort, dass es zwar wenige Ausflüge gab, diese aber „eigentlich ganz fresh“ waren. Daran anschließend beschreibt er, was nicht gut gelaufen ist, wird von Am3 und Aw6 jedoch gebremst, während Am2 offenbar auch findet, dass Am1 davon erzählen sollte, was er auch tut. Abschließend stellt insbesondere Am1 Konsequenzen dar, die er, und laut Am3 auch Am3, deswegen tragen mussten.<sup>32</sup> Auf die ursprüngliche Frage der Interviewerin bezogen fasst Aw4 (1231) zunächst zusammen, dass sie Ausflüge und alle Dinge mitbestimmen können, für die ihre Motivation und Interesse erforderlich sind: „Weil, die können ja schlecht was machen, wo wir alle überhaupt keinen Bock drauf haben“. Hier zeigt sich beispielsweise ein bedeutsamer Unterschied zum Internat E, die genau davon berichten, dass sich Aktivitäten unattraktiv empfinden. Die Einschätzung von Aw4 wird von Am2 validiert und quasi als Gegenteil das Mitbestimmen von Regeln aufgezählt, was zunächst von Aw5 validiert wird, während Aw6 von Am2 unterbrochen wird und ihre zunächst als Validierung vermutete Aussage nicht fortführen kann („Nee, Regeln“ (Aw6, 1239)). Am2 erachtet die fehlende Einflussnahme auf Regeln aber auch als sinnvoll bzw. „gut“ (Am2, 1242). Aw6 (1243ff) drückt hingegen eine starke Ambivalenz aus, die sie dann auch erläutert: „//Ja, nein/ Nein, es gibt/ Nein, es gibt so kleine/ Es gibt so die großen Regeln, da dürfen wir nich mitbestimmen, aber das is auch gut so, weil, sonst würde es Probleme geben komplett“. Was für sie große Regeln und mögliche Probleme sind, wird nicht dargestellt. Aw4 elaboriert daran anschließend, dass sie für die kleinen Regeln die Delegierten im Internatsrat hätten, der für sie, so drückt sie es durch die Frage: „Ich mein, wozu is er denn sonst da?“ (1247), aus, die Aufgabe hat, über kleine Regeln zu verhandeln. Dies validiert und elaboriert Aw6. So ist es scheinbar möglich über die Ausgeh-

---

<sup>32</sup> Auf eine inhaltliche Darstellung des Abschnittes (1176-1220) wird an dieser Stelle verzichtet, da es einerseits offensichtlich ist, dass mindestens zwei Jugendliche diese Inhalte nicht kundtun wollten und andererseits trotz Anonymisierung des Materials nicht absolut sichergestellt werden kann, dass die Jugendlichen noch Benachteiligungen erfahren könnten.

zeiten im Sommer zu verhandeln. Gleichzeitig verdeutlicht sie auch, dass offenbar kleine Regeln solche sind, die die Jugendlichen direkt betreffen: „Also es gibt so/so Sachen, die einen direkt betreffen, ka/is das Kolleg relativ flexibel“ (ebd., 1253), weswegen zu vermuten ist, dass große Regeln eher die Organisationsstrukturen und alle Organisationsmitglieder betreffen, was von Aw5 auch ratifiziert wird. Durch eine weitere Erläuterung von Aw6, die kurz durch die Nachfrage von Am3, ob er auf Toilette gehen könne und von vielen der Diskussionsteilnehmenden eher scherzhaft provozierend verneint wird, was erneut auf ein freundschaftliches Klima der Jugendlichen hinweist, wird schließlich deutlich, dass sie mit großen Regeln u.a. Regelungen zum Drogenkonsum meint, über dessen Verbot wohl viele Schüler\*innen froh seien. Begründet wird dies nicht wirklich mit Argumenten wie Schutz oder Gesundheit, sondern über die Gefährdung des Rufes des Internats, was von Aw6 (1248) elaboriert wird: „Wo man halt einfach weiß: Okay, da kommt das Kind nicht an Drogen“, wobei dies der einzige Hinweis auf Schutz vor dem Einfluss von Drogen darstellt, was aus Sicht der Jugendlichen den Eltern wichtig zu sein scheint. Insbesondere Aw6 und Aw4 erläutern weiter, dass den Internatsmitgliedern der Ruf besonders wichtig sei und sie den offenbar guten Ruf erhalten wollen. So äußert Aw4 (1293f): „Ich glaube, der Ruf ist den Kollegianern allgemein schon sehr wichtig. Den vertreten wir, glaub ich, auch alle ganz gut.“ Drogenkonsum scheint entsprechend nicht mit dem guten Ruf des Internats vereinbar zu sein, was zu dessen Ablehnung führt. Dies lässt gleichzeitig auch auf eine hohe Identifikation mit dem Internat schließen, da sie den Ruf insgesamt nicht gefährden wollen und auch zur Selbsteinschätzung kommen, diesen „ganz gut“ (Aw4, 1293) zu vertreten, auch wenn sie – eher sich gegenseitig neckend – hier zwischen Mädchen und Jungen differenzieren, da insbesondere die Mädchen hervorheben, dass die Jungen den Ruf nicht so gut vertreten, während Am2 (1297) der Auffassung ist, dass sie ihn sogar „immer besser noch“ machen würden. Hieraus leitet sich letztlich ein Zwischengespräch bzw. eine Störung in der eigentlichen Auseinandersetzung ab, die auf geteiltes Wissen der Gruppe schließen lässt, von außen jedoch nicht zugänglich wird (1304ff). Währenddessen kommt der Partykeller des Internats zur Sprache, den sie der Interviewerin schließlich kurz erklären. Dies ist für sie ein Ort, an dem sie „wirklich viele Freiheiten“ (Aw6, 1324) haben und der von einer Arbeitsgruppe betrieben wird, also in Verantwortung der Jugendlichen liegt. Im Partykeller finden, entsprechend des Namens, auch Partys statt, integriert oder daran anschließend, dies wird nicht ganz deutlich, existiert auch ein Atelier, in dem die Jugendlichen vielen kreativen Aktivitäten nachgehen können. Sowohl das Atelier als auch der Partykeller ermöglichen aus Sicht der Jugendlichen Dinge, die sie außerhalb des Internats vielleicht nicht hätten oder nutzen würden. Das Internat wird von Aw4 und Aw6 so als Ort der Ermöglichung besonderer Erfahrungen beschrieben. Dabei wird hier erstmals eine vergleichende Perspektive zum Leben außerhalb des Internats eingenommen, die in anderen Diskussionen (z.B. Internat B) viel stärker in Erscheinung tritt. So illustriert Aw4 am Beispiel des Club-Besuchs, dass dieser mit 15 Jahren außerhalb des Internats nur begrenzt möglich ist, während der Partykeller offenbar ohne Altersbegrenzung zugänglich ist. Hieraus leitet sich schließlich ein Gespräch



darüber ab, dass sie im Partykeller keinen Alkohol trinken können, was die Jugendlichen differenziert bewerten. Während Am2 (1354) eher den Standpunkt vertritt: „Man kann ohne Alkohol keinen Spaß ham“ betonen Aw5 und Aw4, dass dies nur seine Meinung sei. Erneut entfacht hieraus ein Zwischengespräch der Jugendlichen, dass nur begrenzt von außen zugänglich ist (1355ff), dessen Ausgangspunkt sich offenbar um eine Party dreht, an der sie unterschiedlich lang teilnehmen durften.

Die Interviewerin führt nach einigem Hin und Her schließlich zu ihrem Thema zurück und bittet die Jugendlichen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten im Internat mit denen in Familie oder früheren Schulen zu vergleichen. Am3 verneint zunächst Unterschiede und wird auch durch Am2 (1403) validiert, der es „genau gleich eigentlich“ einschätzt. Durch Am1 und die anschließenden Aussagen der anderen wird schließlich deutlich, dass nicht alle Jugendlichen die Frage verstanden haben und eher darüber sprechen, ob eine längere Aufenthaltsdauer zu mehr Möglichkeiten im Internat führt, was sie schließlich verneinen. Insbesondere durch Aw6, die nochmal nachfragt, ob das die Frage der Interviewerin war, und die anschließende Verneinung der Interviewerin verändert sich schließlich die Perspektive. Insbesondere die Proposition von Aw6 und deren Elaboration durch Aw4 beinhaltet, dass sie den zentralen Unterschied in der Möglichkeit sehen, sich Dingen zu entziehen (z.B. „einfach wegrennen“ (Aw6, 1414)). Sie legen damit zunächst einen Schwerpunkt fest, der erneut eher nicht der Frage nach Mitbestimmung, Mitsprache oder Aushandlung entspricht. Im Weiteren konkretisieren sie schließlich, dass es ihnen insbesondere um die Möglichkeit geht, sich Konflikten zu entziehen, was aus ihrer Sicht zuhause durch z.B. Verweigerung oder Wegrennen möglich ist, während sie sich bei „Stress mit den Erziehern“ (Aw6, 1429) damit auseinandersetzen, und damit andere Lösungsstrategien anwenden müssen. Am1 (1435) äußert hierzu dann abstrakter, dass man „Problemen nich aus`m Weg gehen (darf), sondern man muss sie behandeln“. Aw6 (1442) erkennt darin auch, dass dies „vielleicht [...] gar nicht so schlecht“ ist und man sich Problemen stellen sollte. Damit begrüßen sie letztlich die durch die angestoßene Differenzierung geäußerten Verhaltenserwartungen und Praktiken der Problemauseinandersetzung im Internat, da sie dessen Sinn erkennen. Möglicherweise lässt sich hier auch ein Zusammenhang zu den bereits mehrfach dargestellten rebellierenden und widerständigen Praktiken der Jugendlichen herstellen, die als aktiver Ausdruck auf Situationen oder Regeln zu definieren sind und eben nicht als vermeidendes oder sich zurückziehendes Verhalten. Im Weiteren hebt insbesondere wieder Aw6 mit Unterstützung von Aw4 hervor, dass diese Auseinandersetzungen mit zunehmendem Alter auch von Seiten des Internats erwartet und befördert werden mit dem Ziel der Reflexion des eigenen Verhaltens. Dabei übernimmt Aw6 erneut eher die Perspektive der Organisation bzw. des Personals, was als Hinweis auf eine hohe Identifikation oder auch Einsicht in deren Praktiken und Erwartungen einzustufen ist:

„Und, also, das Kolleg is auch immer anspruchsvoller, je älter man wird. Also in der achten Klasse, ähm, war's noch so, dass wir halt/ halt nett behandelt wurden im Sinne von ‚Ja, jetzt lassen wir mal nach‘ oder so. Aber wenn man in der zehnten Klasse n Fehler macht, dann setzen sie sich hin und sagen: ‚So, wenn dir das in nem Vorstellungsgespräch passiert, dann kriegst du's nich‘. [...] Das

Cooler am Kolleg ist, dass es nicht nur so, also bei uns heißt es nicht nur, das zu schätzen, sondern es ist auch so die Begründung: „Ja, stell dir vor, es wäre dir da und da passiert. Weißt du, das kannst du halt nicht machen“ (Aw6, 1445ff).

Dabei haben die Jugendlichen laut Aw6 und Aw4 aber auch die Möglichkeit, sich zunächst zurückzuziehen, müssen sich aber nach ein paar Tagen trotzdem mit den Erzieher\*innen über Probleme und Konflikte auseinandersetzen. Die Jungen beteiligen sich an dieser Stelle nur rudimentär, es scheint jedoch vor allem bei den Mädchen diese Option des ersten Rückzugs zu geben, da Am2 (1465) diese Möglichkeit durch eine kurze Unterbrechung der Erzählung von Aw6 mit „geht nicht“ verneint und kurz darauf auch explizit betont, dass dies nur „bei den Frauen und Mädchen“ (ebd., 1468) so sei. Auch hier scheinen Mädchen und Jungen also unterschiedliche Erfahrungshintergründe zu haben.

Als vorletzte Frage der Gruppendiskussion werden die Jugendlichen schließlich gebeten, ihr Verhältnis untereinander zu beschreiben bzw. inwieweit und wie lange sie sich kennen, da diese Informationen für den Vergleich der verschiedenen Gruppendiskussionen benötigt werden. Die Jugendlichen scheinen die Frage jedoch misszuverstehen und eher auf das ganze Internat bezogen zu antworten. Zum Ausdruck kommt, dass bestimmte Jahrgänge gemeinsam Gruppen bilden und man daher nicht nur seinen eigenen Jahrgang, sondern auch die jeweils unteren oder oberen Jahrgänge kennt. Erneut triffen sie schließlich vom eigentlichen Thema ab und führen für die Gruppendiskussion nicht passende Zwischengespräche, die keinen Aufschluss zum Forschungsthema geben und nur begrenzt von außen nachvollziehbar sind. Mit ihrer offenen Abschlussfrage ermöglicht die Interviewerin den Jugendlichen abschließend noch Aspekte zu äußern, die ihrer Ansicht nach für die Studie der Interviewerin bedeutsam sein könnten. Aw6 (1581) beginnt mit der Proposition „Internatsregeln“, durch Am3's (1582) Nachfrage, ob die Interviewerin auch „auf reinen Jungs- und reinen Mädcheninternaten“ waren, verschiebt sich die Diskussion letztlich erneut weg von dem Anliegen der Interviewerin. Diese erklärt, dass sie auf einem Jungeninternat war, was zu einer Diskussion um einen Tanzball sowie ihnen bekannte Internate und die Internatsgebühren führt. Zum Ende erläutert die Interviewerin ihren Kurzfragebogen, den die Jugendlichen ausfüllen sollen. Offenbar ist das Aufnahmegerät währenddessen noch eingeschaltet, so dass weitere Nachfragen der Jugendlichen zu den Eindrücken der Interviewerin erfolgen, beispielsweise: „Welches Internat fanden Sie denn am Coolsten“ (Am1, 1636), was deren Interesse am Projekt der Interviewerin und auch deren Aufgeschlossenheit ihr gegenüber erneut zum Ausdruck bringt. Die Interviewerin reagiert wertschätzend, aber ohne Auf- oder Abwertung anderer Internate auf diese Frage, indem sie ihnen erklärt, dass sie diese Gruppe „tatsächlich ziemlich cool“ (I, 1638) und am kommunikativsten fand. Aw6 (1647f) drückt schließlich aus, dass sie gerne noch ein Fazit liefern möchte. Demnach „hilft einem [das Internat] voll, sich so weiterzubilden“, was von Am3 und Aw5, die sie dann unterbrechen, validiert wird, während Am2 offenbar Einschränkungen äußern möchte, dies aber nicht vollständig tun kann, da Aw6 weiter erklärt, dass ihrer Ansicht nach deutlich Selbstständigkeit entwickelt und auch die Fähigkeit Probleme selbstständig, von

der Familie unabhängig lösen zu können, erlernt werden. Als sie dann noch die Bedeutung der Gemeinschaft im Internat beschreiben möchte, unterbricht sie dies kurz, um die anderen daran zu erinnern, dass sie gerade spricht, da diese offenbar unaufmerksam sind, was dazu führt, dass Am3 behauptet, dass sie ihnen auch nicht zugehört hätte, was Aw6 abstreitet. Sie vermeidet aber eine weitere Auseinandersetzung, in dem sie ihre Darstellung einfach fortsetzt und betont, dass innerhalb der Bewohner\*innen und auch ehemaligen Internatsmitgliedern eine enge Verbindung bestünde, die auch daraus resultiert, dass sie nur einmal nach Hause könnten. Damit verbunden stellt sie gemeinsam mit Aw4 schließlich dar, dass es ein großes weltweites Netzwerk gäbe, weswegen sie schon verschiedene Menschen getroffen haben, die auch auf dem Internat waren.

Die Audioaufnahme endet schließlich mit Zwischengesprächen während des Ausfüllens des Fragebogens durch die Jugendlichen, bis die Interviewerin äußert, das Aufnahmegerät nun anzuhalten, damit diese in Ruhe weiter den Bogen ausfüllen können.

### **Zusammenfassung**

In der Gruppendiskussion im Internat A zeigt sich, dass im Internat umfassende organisationale Mitbestimmungsstrukturen implementiert sind, in denen alle, außer die Internatssprecherin, jedoch kaum Wirksamkeitserfahrungen sammeln können. Einflussnahme auf die organisationalen Strukturen und Praktiken ist in diesem Internat scheinbar an die Übernahme von Ämtern gebunden, obwohl auch die Internatssprecherin auf Hürden und notwendige persönliche Einschränkungen und Belastungen hinweist, durch die sie sich dann aber als wirksam erfährt. Die fehlende Wirksamkeit kann weitestgehend auf Interaktionsprozesse mit und Haltungen des Personals, insbesondere der Leitung, zurückgeführt, welche die Mädchen und Jungen zwar anhört, die Anliegen jedoch nicht zu verwirklichen scheint.

Daneben verweisen die Jugendlichen immer wieder auf fehlende Freiräume, Kontrollen, das Gefühl eingesperrt zu sein sowie Schikanen und Konflikte mit dem Personal, die entsprechend stark ihr Selbstbestimmungserleben beeinträchtigen. Bestärkt wird dies insbesondere durch Vergleiche zwischen den Geschlechtergruppen, aber auch weiteren „anderen“ (z.B. Gruppe 11, Jugendliche in Gremien vs. Nicht in Gremien eingebundene) hinsichtlich existierender Privilegien oder Benachteiligungen der jeweils anderen Gruppe, die sich auch über die Rekonstruktion der Diskursorganisation finden lassen. Im Kontrast mit allen anderen Gruppendiskussionen konnten Gegenhorizonte und Vergleiche fast ausschließlich innerhalb des Internatskontexts rekonstruiert werden, während andere Gruppen (z.B. Internat B, C) ihre Möglichkeiten und Grenzen stärker in Abgrenzung zur Außenwelt bearbeitet haben. Die hohe Bedeutung des Geschlechts besitzt entsprechend eine verstärkende Wirkung auf die Vergleichspraktiken und wahrgenommenen differnten Möglichkeitsräume, wird aber vor allem auch organisational bestärkt. Neben der häufigen räumlichen Trennung von Mädchen und Jungen (Schlaf/Wohnbe-

reiche, Speisesaal) begünstigen insbesondere geschlechterstereotype Rollenbilder des Personals, die die Mädchen und Jungen zumindest teilweise übernehmen, die differenten Einschätzungen und rekonstruierbare Konflikte zwischen den beiden Geschlechtergruppen.

Auf die wahrgenommenen Kontrollen, Ungerechtigkeiten und fehlenden Freiräume reagieren die Jugendlichen überwiegend durch aktive widerständige Praktiken. So suchen sie beispielsweise den Konflikt mit dem Personal und anderen Jugendlichen und widersetzen sich Regeln, die sie nicht anerkennen (z.B. Verlassen des Speisesaals, um sich Hände zu waschen) oder denen sie sich auf der Suche nach eigenen Freiräumen entziehen wollen (z.B. Herausschleichen bei Nacht). Der Fokus liegt hier überwiegend auf dem Streben nach Selbstbestimmung im gegenwärtigen eigenen Leben, weniger auf organisationaler Einflussnahme und Veränderung von organisational angelegten Strukturen, die ihr Leben beeinflussen. Sie versuchen also keine Veränderungen der Regeln und den sie einschränkenden Praktiken (über organisationale Mitbestimmung) anzustoßen, sondern innerhalb dieser ihr Leben gestalten zu können, was auf die fehlenden Wirksamkeitserfahrungen zurückgeführt werden kann.

## **7.2 Diskursbeschreibung Internat B**

An der Gruppendiskussion im Internat B waren sechs Jugendliche der neunten und zehnten Klasse beteiligt. Da das Internat B ein Geschlechtergruppen-homogenes Internat ist, in dem ausschließlich Jungen leben, haben anders als in allen anderen Diskussionsgruppen nur Jungen an der Diskussion teilgenommen<sup>33</sup>. Die Diskussion selbst verlief durchschnittlich interaktiv, im Gegensatz zu bspw. Internat A gab es aber kaum Unterbrechungen untereinander und die Jungen hatten insgesamt etwas längere Redepassagen bis ein Rednerwechsel stattfand. Alle Jungen beteiligten sich an der Gruppendiskussion, jedoch in unterschiedlichem Umfang.

Die Audioaufzeichnung und das Transkript beinhalten bereits ein kurzes Vorgespräch, wobei offen bleibt, ob und was bereits im Vorfeld besprochen wurde. Die Interviewerin weist zunächst darauf hin, dass es im Rahmen der Gruppendiskussion keine falschen oder richtigen Antworten gibt, die Jugendlichen „einfach viel miteinander“ (I, 3) sprechen sollen und die Fragen daher auch einen offenen Charakter besitzen. Sie stellt sich selbst als unwissende, aber am Internatsleben und den dortigen Mitbestimmungsmöglichkeiten interessierte Person dar, während sie die Jugendlichen als Experten anspricht, die Erfahrungen über das Aufwachsen im Internat besitzen. Sie ermuntert sie dazu, sich offen miteinander auszutauschen und betont dabei, dass sie sich sowohl widersprechen als auch zustimmen können und vergleicht dies mit anderen Gruppendiskussionen, beispielsweise in der Schule – setzt also voraus, dass die Jugendlichen über eine grundlegende Vorstellung über solche verfügen. Insgesamt illustriert sie den Jugendlichen so allgemein das Format der Gruppendiskussion und nimmt, da sie die Jungen als Experten tituliert, auch eine ihre Erfahrungen wertschätzende Haltung ein. An-

---

<sup>33</sup> Die dazugehörige Schule wird allerdings auch von Mädchen aus der Umgebung besucht.

schließlich bittet sie die Jugendlichen erneut mündlich der Aufzeichnung mit dem Aufnahmegerät zu zustimmen, was alle sechs Jungen tun. Mit den Worten „Genau, kann jetzt losgehen“ stellt die Interviewerin (21) nun den Übergang vom Vorgespräch zur eigentlichen Gruppendiskussion her und fasst nochmal zusammen, dass es ihr „darum geht, wie [...] es (ist) in einem Internat zu leben, mit dem Fokus auf Beteiligung und Selbstbestimmung“ (ebd., 21f), sie „sehr breite“ (ebd., 23), also offene Fragen stellt, um eigene Schwerpunkte durch die Jugendlichen wählen zu lassen und endet schließlich mit ihrer Ausgangsfrage: „Und meine erste große Frage ist; inwieweit ihr das Gefühl habt, euer Leben und euren Alltag im Internat gestalten, mitgestalten zu können?“. Da die Jungen hierauf nicht direkt zu antworten scheinen, worauf eine fünf sekundige Pause verweist, ergänzt sie (24ff): „Ihr könnt einfach drauf los reden“.

Dieser Aufforderung kommt Bm1 als erster nach. Er beginnt die Proposition direkt mit einem Vergleich und damit Gegenhorizont zum Leben Zuhause. Er (27) beschreibt „es“ – vermutlich das Leben im Internat allgemein – als „schon etwas eingeschränkter, als wenn man zu Hause ist“ (ebd., 27f). Damit rahmt er dies vor allem durch räumliche und zeitliche Einschränkungen und Möglichkeiten im Internat, die er nicht systematisch trennt, sondern verschränkt vorstellt, beispielsweise:

„Weil wir sind, also wir sind jetzt nicht in der Großstadt, aber ähm wir haben halt unsere Zeiten, wo wir lernen sollen, aber sonst können wir eigentlich, äh sind wir frei, wo wir hingehen äh können“ (ebd., 28ff).

Deutlich wird so, dass im Internat im Unterschied zum Elternhaus verpflichtende Lernzeiten existieren, zu welchen sie anwesend sein müssen, sie aber außerhalb dieser Lernzeiten ihren Aufenthaltsort „eigentlich“ (ebd., 30) selbst bestimmen können. Er elaboriert dies durch konkrete Ortsangaben im Umkreis des Internats, zu denen sie fahren und etwas unternehmen können. Durch das „eigentlich“ relativiert er diese Freiheit der Entscheidung jedoch auch. Dass diese räumliche Freiheit nur relativ ist, wird schließlich deutlicher, da er diese wiederum mit einer Erlaubnis und der zeitlichen Formulierung „meistens“ einschränkt, die davon abhängig zu sein scheint, ob andere wichtige Dinge zu der Zeit stattfinden sollen, die einer Unternehmung im Weg stehen. Es wird also die Zustimmung, vermutlich vom Personal, benötigt, um das Internat zu verlassen. Auffällig ist hierbei, dass er keine Einschränkung hinsichtlich möglicher Entfernungen vornimmt, so dass offen ist, ob der Bewegungsradius für die Jugendlichen beliebig weit ausfällt. Bm1 (33ff) kommt schließlich zu der Einschätzung: „das ist eigentlich ähm schon ganz gut. Also wir können eigentlich das machen, was wir wollen. Oder mal abends Fußball spielen gehen“. Hier wird er deutlich abstrakter und nimmt erneut durch z.B. „eigentlich“ Relativierungen vor, die die umfassende Gültigkeit der Aussage beeinträchtigen. *Insgesamt entsteht durch diese erste Proposition von Bm1 der Eindruck, dass er viele Freiräume wahrnimmt, diese durch die Beispiele (naheliegende Ortsangaben, Fußball als Aktivität) aber auf seinen unmittelbaren Sozialraum und seine Lebenswelt bezogen sind. Er orientiert sich in*

*seiner Darstellung also stark am eigenen Erfahrungsraum. Es wird dabei allerdings nicht deutlich, ob er keine weitergehenden Freiheiten anstrebt, weil er zufrieden ist, oder ob er nicht über weitere Möglichkeiten reflektiert, so dass er insgesamt eher pragmatisch orientiert wirkt.*

Bm2 validiert nach einem kurzen „Mhm“ der Interviewerin (36) und einer kleinen Pause, ohne eigene Darstellung, Bm1 Einschätzungen, an die sich erneut eine kurze Pause anschließt. Dies scheint für die Interviewerin der Anlass zu sein, aktiv die anderen Jungen nach ihrer Einschätzung zu fragen. Dies kann als ein Hinweis für eine nicht entstandene Dynamik in der Gruppendiskussion gedeutet werden, so dass sie die Jungen auf diesem Weg zu ermutigen versucht, ihre Eindrücke zu äußern. Bm3 kommt dieser erneuten Nachfrage nach und führt einerseits Bm1 und Bm2's Darstellungen mit ein paar Differenzierungen fort, verweist aber andererseits auch auf eine Veranstaltung, die an einem vorherigen Nachmittag stattgefunden hat. Demnach stimmt er der Bewertung, dass die Freiräume eingeschränkt sind, durchaus zu, sieht in der stattgefundenen Veranstaltung, bei der die Jugendlichen Anregungen einbringen konnten<sup>34</sup>, aber ein Potenzial zur Vervielfältigung der Möglichkeiten der Freizeitgestaltung. Hinsichtlich der Einschätzung von Bm1 scheint Bm3 es als ergänzungsbedürftig zu erachten, dass Unterschiede zwischen den Klassenstufen bestehen, was er durch eine Gegenüberstellung von Klasse 5 und 10 als Gegenhorizonte zu verdeutlichen beginnt: „Also in der 10. ist es natürlich deutlich (.) umfangreicher, was man dann machen kann, als zum Beispiel in der 5.“ (ebd., 43f). Durch das „zum Beispiel“ bringt er zum Ausdruck, dass es ebenso zwischen anderen Klassenstufen noch Abstufungen zu geben scheint – vielleicht sind Klassenstufe 5 und 10 für ihn maximale Kontraste bzw. maximal selbst erlebte Kontraste, da er ggf. für die Oberstufe nicht sprechen möchte. Diese Unterschiede sind für ihn „natürlich“ (ebd., 43) – ohne dies weiter auszuführen. Bm4 elaboriert dies nach einer kurzen Zwischenfrage weiter und verdeutlicht so konkreter, worin die Unterschiede bestehen. So verändern sich „Ausgangsbereiche“ (ebd., 47) und Schlafens-/Zubettgehzeiten mit dem Wechsel von Klassenstufen. Er erklärt dann weiter, vermutlich mit dem Stilmittel der Übertreibung, dass die Fünftklässler „nicht alleine über die Straßen gehen“ (ebd., 51) sollen bzw. dürfen, weil im Internat auf die Selbstverantwortung und die Fähigkeit, auf sich selbst aufzupassen, geachtet wird. *Diese (Un-)Fähigkeiten werden von der Organisation über die Ausgangsbereiche kontrolliert. Einher geht damit aber auch die Zuschreibung, dass Fünftklässler nicht in der Lage sind, sich im unmittelbaren Nahraum selbstständig zu bewegen. Auffällig ist, dass Bm4 die Regelung der Organisation unhinterfragt zu übernehmen scheint oder diese bewusst teilt. Dies ist anschlussfähig an Bm3's Einschätzung, dass diese Unterschiede „natürlich“ sind. Mit zunehmender Klassenstufe wächst der Ausgangsbereich um weitere Orte in der Umgebung, die sie in der Gruppe besu-*

---

<sup>34</sup> Im Vorfeld wurde der Interviewerin schon kurz von der Veranstaltung erzählt, da sich im Raum der Gruppendiskussion noch Ergebnisplakate befanden, was vermutlich zu dem eher kurzen Hinweis darauf führte, gleichzeitig kann es aber auch ein Indiz dafür sein, dass alle anderen an der Veranstaltung teilgenommen haben, weswegen es Bm3 nicht als notwendig erschien, genauer darauf einzugehen. Zum späteren Zeitpunkt wird erneut darauf Bezug genommen.

*chen können.* Dies illustriert er an konkreten Orten, die sie inzwischen selbst besuchen können. Deutlich wird aber auch, dass er sich nicht unbedingt zukunftsgerichtet mit weiteren Orten beschäftigt hat, da er nicht weiß, wie es nach der 10. Klasse aussieht. *Interpretieren ließe sich hier eine gewisse Zufriedenheit oder Akzeptanz, da keine Sehnsucht nach weiteren Orten zu bestehen bzw. eine Auseinandersetzung mit den noch wachsenden Freiräumen nicht stattzufinden scheint.* Er erklärt schließlich weiter, dass sich damit verbunden auch zeitliche Möglichkeiten ausweiten, so dass in der Oberstufe auch Unternehmungen am Abend möglich werden. Dies führt für Bm4 (61f) letztlich zu der Einschätzung: „Also da haben wir eigentlich schon, sage ich mal, Entscheidungsfreiheit“, was durch sich nicht anschließende weitere Aussagen der anderen Jugendlichen und einer viersekündigen Pause nach einem kurzen „Mhm“ der Interviewerin (63) als Konklusion eingestuft werden kann.

*Insgesamt kommt in der Eingangspassage so zum Ausdruck, dass die Jugendlichen die Mitgestaltung ihres Lebens und des Internatsalltags als zufriedenstellend bewerten und den Fokus vor allem auf räumliche und zeitliche Ausgangsmöglichkeiten legen, die von der Klassenstufe abhängig sind, was für sie aber kein Problem darstellt bzw. sogar legitim zu sein scheint. Sie verdeutlichen kollektiv im univoken Modus eher sachlich und pragmatisch ihre sich entwickelnde Möglichkeiten, ohne kritisch über Einschränkungen oder Sehnsüchte zu sprechen, was in vielen der anderen Internate hingegen vorkam (u.a. Internat C, Internat D). Offen bleibt hier noch, ob die Jugendlichen sich mit ihren Möglichkeiten arrangiert bzw. Anpassungsprozesse stattgefunden haben und sie mit diesen daher zufrieden sind oder ob die Jugendlichen reflexiv und bewusst zu diesen Einschätzungen gelangt sind.*

Im Anschluss an die Eingangssequenz und der kurzen Pause regt die Interviewerin bereits einen ersten Themenwechsel an, in dem sie paraphrasierend darauf hinweist, dass die Jungen eben „so einen Nachmittag angesprochen“ (ebd., 63) hätten. Ohne, dass sie eine Frage gestellt hat, fängt Bm3 an, der Interviewerin diesen Nachmittag zu erklären. Demnach habe in der vorherigen Woche eine Veranstaltung im Internat stattgefunden, die er mit der Gruppendiskussion vergleicht, was als Versuch zu deuten ist, die Veranstaltung mit der Vorerfahrung der Interviewerin zu verknüpfen. Während der Veranstaltung haben die Jugendlichen „halt verschiedene Gruppen gebildet, vor allem auch Klassen übergreifend, um halt die Zukunft des Internates mehr mitzubestimmen als Internatsschüler“ (ebd., 66f). Hervor hebt er hier einerseits die klassenstufenübergreifende Arbeit, so dass vermutet wird, dass die Jugendlichen sonst eher innerhalb ihrer Klassenstufen in Austausch stehen, andererseits lässt sich durch die Formulierung, insbesondere dem Wort „halt“, eine gewisse Selbstverständlichkeit und Routine annehmen. Weiterhin ist auffällig, dass er auf Modalverben (u.a. können, sollen) verzichtet, so dass die Mitbestimmung nicht als optional erscheint, sondern die Jugendlichen Wirksamkeit und Einflussnahme sicher erleben. *Bm3 weist dann auch auf die Plakate im Raum hin, was vermutlich an die Interviewerin gerichtet ist. Diese Adressierung taucht immer wieder im Material auf und könnte auch das Entstehen von Selbstläufigkeit in gewissem Ausmaß be-*

*grenzt haben, da die Jugendlichen weniger miteinander diskutieren, sondern miteinander erklären.* Die Interviewerin ratifiziert Bm3's Darstellung schließlich. Es folgt erneut eine kurze Pause, bei der die Jugendlichen nicht von selbst ins Gespräch kommen. Die Interviewerin beginnt daher die Frage nach der Häufigkeit solcher Veranstaltungen, wird während dessen aber von Bm4 unterbrochen, der direkt darauf antwortet und betont, dass diese erstmalig stattgefunden hat. Bm3 validiert diese Aussage mit dem Hinweis, dass dies in der Form das erste Mal war. Gleichzeitig differenziert er, dass es, glaubt er, früher schon ähnliche „Sachen“ (ebd., 73) gab, bei denen sie aufgefordert wurden, ihre Meinung zu äußern, woraus „dann (aber) nicht viel“ (ebd., 73f) wurde. Einerseits drückt sich durch das „gab“ ein eher passiver Charakter aus, andererseits wird das Mitreden hier nicht als (positive) Möglichkeit thematisiert, sondern eher als eine Form von Soll-Zwang ausgedrückt: „früher gab es auch so ein paar Sachen, wo wir sagen sollten, was das ist“ (ebd., 72f). Sein Hinweis, dass daraus nicht viel wurde, erfolgt schließlich auch ohne eine direkte Bewertung, wobei hier auch Gefühle wie Enttäuschung etc. hätten zum Ausdruck gebracht werden können (wie z.B. im Internat A oder D), schließlich ist von einem Ausbleiben von Selbstwirksamkeitsgefühlen auszugehen. Bm5 knüpft eher an die vorherige Darstellung von Bm3 (65-69) an und verdeutlicht stärker die Kontexte für die Interviewerin. Er erläutert zunächst sehr unspezifisch, dass die Klassen meistens allein oder auf Basis seiner Erfahrung Klasse 9 und 10 gemeinsam „was haben“ (ebd., 76). Es bleibt offen, worum es ihm dabei geht. Die Zusammenlegung mehrerer Klassen ergibt sich strukturell aus der geringeren Anzahl der Präfekten, welche die Jungen betreuen. Innerhalb der zusammengelegten Gruppen werden die Jugendlichen nach ihren Unternehmungswünschen für das Wochenende gefragt. Unklar ist, ob sie die Aktivitäten tatsächlich mitbestimmen und wie Entscheidungsprozesse verlaufen. Bm5 stellt dies vermutlich aber vor allem dar, um zu illustrieren, warum der Internatsleiter bei der Veranstaltung gemischte Gruppen gebildet hat. Ziel des Leiters war, so Bm5 (80ff):

„dass wir auch mal mehr mitbestimmen können, das wir mal sagen würden, was wir gerne lieber machen würden. Was wir mal mehr machen würden, wo wir mal auch was mitbestimmen können. Also das war eben äh mit den Präfekten wichtig und deswegen wurden wir auch in den Klassen vermischt, damit auch einfach mal ähm der Kontakt zwischen den Jüngeren und den Älteren mehr quasi gefördert wird. Weil wir ähm sonst eigentlich immer so mehr in den Klassen selbst was machen“.

*Zum einen wird so deutlich, dass der Beteiligungsprozess Top-Down als bewusste Entscheidung des Leiters angestoßen wurde, also nicht aufgrund einer Initiative der Jugendlichen. Die Darstellung erweckt den Eindruck, dass der Internatsleiter der Auffassung war, dass die Jungen bislang wenig mitbestimmen und mitsprechen wollen, was u.a. durch mehrfache „auch mal“-Formulierungen zum Ausdruck kommt. Die Jugendlichen selbst wirken insgesamt so eher passiv. Auch wird deutlich, dass es überwiegend um die Mitsprache und Mitbestimmung von Aktivitäten zu gehen schien („was wir gern lieber machen würden. Was wir mal mehr machen würden“), weniger um eine Einflussnahme auf die Organisation oder den Alltag rahmende Elemente. Zum anderen wird durch die Beschreibung der Gruppenmischung nochmal*



*deutlich, dass die Jungen wenig mit anderen Altersgruppen interagieren, was strukturell angelegt ist, sich aber eventuell dann auch auf den sonstigen Alltag im Internat überträgt.*

Die sich anschließende Aussage von Bm1 führt zu einer Themenverschiebung zu Studierzeiten und alltagsrahmenden Elementen, auch wenn er die Ausführungen seines Vorredners noch validiert. Da es nun zu einer nicht von der Interviewerin angestoßenen Themenverschiebung kommt, ist hier von einer entstandenen Selbstläufigkeit auszugehen. Zunächst wird Bm1s Proposition von drei weiteren Jungen gemeinsam im univoken Modus korrigiert und dann ausführlich elaboriert. Demnach sind strukturell neben zwei verpflichtenden Studiereinheiten bis einschließlich Klassenstufe 10 auch verpflichtende Essenszeiten definiert. Freizeit haben die Jungen nach dem Studium, in der sie dann tun können, was sie möchten. Das Studium findet bis Klassenstufe 9 in gemeinsamen Studiersälen statt, während ab Klasse 10 das eigene Zimmer genutzt werden darf. Das Studium in Studiersälen kann ebenso wie die verpflichtenden Essenszeiten auch als Kontrollelement des Internats definiert werden. Es scheinen aber auch Möglichkeiten zu existieren, sich von den Mahlzeiten abzumelden, auch wenn insbesondere die jüngeren Klassenstufen es „ein bisschen schwerer (haben) sich abzumelden“ (Bm4, 98f), so dass erneut die Klassenstufe als Gegenhorizont deutlich wird. In Klassenstufe 10 ist ein Fernbleiben deutlich einfacher, „vor allem, wenn man was mit dem Präfekten davor abgesprochen hat“ (Bm3, 102f). Hier wird also ein Missverhältnis von Regel und Regelpraxis deutlich, da Essenszeiten weniger verbindlich sind, als vorab dargestellt wurde. Die zu Beginn dargestellte Begründung, dass sich Möglichkeiten der Jugendlichen in den verschiedenen Klassenstufen aufgrund sich verändernder Selbstverantwortung unterscheiden, was eher auf der personalen Ebene zu verorten ist, wird schließlich von Bm3 (105) um „versicherungsrechtliche Gründe“ ergänzt, die zu den größten Begrenzungen im Internat führen und eher zu der organisationalen Ebene zählen. Hierin bildet sich auch in gewisser Weise der Schutz- und Sorgeauftrag des Internats ab, den es von den Eltern übertragen bekommt. *Dieser Gedanke von Bm3 kann dabei als sehr rational interpretiert werden, da sich ein Bewusstsein und ein Verständnis über die Notwendigkeit gewisser Einschränkungen darin abbildet. Dies könnte dazu beitragen, dass Einschränkungen nicht als persönliche Begrenzung, z.B. weil man ihm nichts zutraut oder ihm etwas Böses möchte, verstanden werden und dadurch weniger zu ablehnendem oder widerständigem Verhalten führt.* Bm1 knüpft nicht an die versicherungsrechtlichen Gründe an und verbleibt bei der Darstellung der Internatsstrukturen im Kontext des Studiums. Allerdings ist der Abschnitt 108-112 aufgrund von Nebengeräuschen kaum verständlich. Die Interviewerin ratifiziert durch „Mhm“ (115) das Gehörte und nach einer kurzen Pause, in der sie eventuell auf weitere Darstellungen der Jungen wartet, paraphrasiert sie zentrale Aspekte. Bm3 validiert ihre Zusammenfassung daraufhin. Bm6 elaboriert das Thema Studierzeiten schließlich weiter. Er erläutert so, dass sie inzwischen im Zimmer ihr Studium absolvieren, sie „normalerweise“ (ebd., 119) aber Studiersäle besitzen – hier taucht eine Differenz zur vorherigen Darstellung auf, bei der bis zur 10. Klasse im Studiersaal gelernt wurde. Weshalb hier von der Regel abgewichen wird, wird zunächst nicht dargestellt. Durch einen

Gegenhorizont zu den jüngeren Schülern werden die festen Studiereinheiten erklärt, die verpflichtend für das Studium sind. Hier besteht insbesondere bei Jüngeren die Möglichkeit, diese Zeiten flexibel zu legen, um zum Beispiel organisierten Freizeitaktivitäten nachzugehen. Dies wird von Bm6 als gut empfunden, was eine der bislang ersten Bewertungen der Gruppendiskussion darstellt. Er nimmt neben den Jüngeren, zu denen er sich aber offenbar auch zuordnet, da er von ihnen auf eigene Beispiele schließt, einen Kontrast zu den Schülern ab Klasse 11 vor. Ab dann werden die Studierzeiten mehr gelegt „weil es dann wirklich, das ja eigentlich die wichtigeren Jahre sind, da muss man dann wirklich ähm seine Zeiten auch strikt einhalten“ (ebd., 127f). Ohne, dass hier genauer expliziert wird, was mit „wichtigen Jahren“ gemeint wird, ist zu vermuten, dass es hier um die Abitur-Jahrgänge geht, für die feste Zeiten für das Studium als bedeutsam konstruiert werden. *Die stärkere Kontrolle in der Oberstufe steht im Gegensatz zu den anderen Gruppendiskussionen, bei denen eher von weniger Kontrolle ab der Oberstufe berichtet wird. Klassenstufe 11 ist so ein sehr bedeutsamer Gegenhorizont, der mit „man“ als verallgemeinernde und „muss“ als bedeutsam und notwendig erachtete Begriffswahl auf eine von außen geschaffene Struktur hinweist, die eingehalten werden muss, von ihm aber als legitim erachtet wird. Möglicherweise zeigt sich hier auch eine Art Ideal und Orientierung, die sowohl auf Selbstoptimierung, Selbstverantwortung und die Planung erfolgreicher Bildungsverläufe hinweist. Insofern stellt sich die Frage, ob das „Müssen“ ein von den Jugendlichen oder der Organisation konstruiertes Ideal ist, an das sich die Jugendlichen anpassen, und sich somit entweder selbst- oder fremdbestimmt begrenzen.* Bm3 differenziert und vertieft die Strukturbeschreibung des Studiums schließlich weiter. Dabei wird über den Gegenhorizont der Vergangenheit deutlich, dass „vor zwei, drei Jahren [...] es doch schon ein bisschen strukturierter“ (ebd., 130) war, weil „man hatte einfach von 15.15 Uhr bis 16.00 Uhr Studium und dann noch mal von 16.30 bis, mit einer kleinen Pause, bis 18.15 Uhr Studium. Und, ja, und da war es halt doch ein bisschen strukturierter der Alltag, könnte man sagen.“ (ebd., 133ff). Erneut wird durch „man“ eher unpersönlich von der Veränderung berichtet, ohne dass hieraus eine Bewertung, dies gut, schlecht etc. zu empfinden, resultiert. Die Interviewerin reagiert darauf durch die Nachfrage, ob er weiß, was zu der Veränderung geführt hat. Er erklärt ihr darauf hin, dass es um mehr Flexibilität für die einzelnen Schüler ging, dass aber auch Studiersäle, die früher für einzelne Klassen angelegt waren, nun zusammengelegt wurden und so nicht mehr jeder Präfekt einen Studiersaal überwachen muss. Bm4 (145) elaboriert hier weiter, dass die Präfekten auch „andere Zeiten haben“ und die Regelung auch für diese verändert wurde, was Bm3 ratifiziert. Bm4 verdeutlicht so, dass die Präfekten früher viel Zeit verloren haben, weil jeder „von viertel nach 3.00 bis um viertel nach 6.00 die ganze Zeit auf seine Klasse aufpassen“ (ebd., 148f) musste und „nichts anderes machen“ (ebd., 149) konnte. Nun passen immer ein bis zwei Präfekten auf während die anderen die Zeit anders nutzen können. Als dritten und vierten Grund benennt er schließlich noch die Verringerung der Zahl der Bewohner im Internat und „vielleicht auch, dass die äh verschiedenen Klassen wieder mehr miteinander zu tun haben“ (ebd., 159f) und sich gegenseitig unterstützen könnten. Er beendet seine Darstellung von

Gründen letztlich mit der Einschätzung „aber ich denke auch, dadurch, dass es einfach ähm jetzt mehr kontrolliert werden sollte“ (ebd.: 162f) und führt damit als abschließenden Grund die Kontrolle der Jugendlichen auf. *Erneut erfolgt keine Bewertung der Veränderungen durch die Jungen, viel mehr beschreiben sie Strukturveränderungen im Internat und zeigen viel Verständnis für die Aufgaben der Präfekten, wobei sich die Frage nach deren Stellenprofil stellt und ob die Beaufsichtigung nicht deren primäre Aufgabe wäre, die die Jugendlichen dann aber fast als Zumutung beschreiben, da diese währenddessen keine anderen Aufgaben erfüllen können.* Die ganze Passage endet ohne ersichtliche Konklusion, sondern mit dem offenbaren Abschluss der Schilderung von Gründen für Veränderungen der Studiersaalnutzung, die auch nicht von weiteren Jugendlichen außer Bm3 und Bm4 erfolgte. Nach kurzem Signal des aktiven Zuhörens und einer kleinen Pause stellt die Interviewerin schließlich die nächste Frage.

*Insgesamt erfolgen die Darstellungen der ganzen Sequenz emotionsarm und ohne bewertende Aussagen der Jungen. Die Beschreibungen sind durchweg sachlich bzw. rational und wirken wie von außen dargestellt, jedoch wenig auf das eigene Erleben der Jungen bezogen, was diese Gruppendiskussion von einigen anderen (u.a. im Internat A, C, F, J, die stärker Lebenswelt beschreibend und bewertend verlaufen, sehr unterscheidet. So entsteht ein Eindruck von eher passiven Jugendlichen, die auch sehr aus der Organisationslogik heraus denken und sich mit allen Veränderungen und Gegebenheiten arrangieren oder diese sogar begrüßen.*

In der sich anschließenden Sequenz wird durch eine entsprechende Frage der Interviewerin über die Beziehung zu und das Klima mit den Präfekten diskutiert. Zunächst betonen die Jugendlichen, dass es einen Unterschied macht, ob die Präfekten auch als Lehrer tätig sind, wobei sie dies nicht weiter vertiefen. Das Verhältnis selbst wird als unterschiedlich und sowohl von der Klassenstufe bzw. dem Alter als auch von den jeweiligen Präfekten sowie den Jugendlichen abhängig beschrieben. Entsprechend übernehmen die Präfekten verschiedene Rollen für die Jugendlichen zwischen „Elternersatz“ (Bm3, 169, vgl. auch Bm5, 182), „Ansprechperson“ (Bm3, 171) und „Betreuer“ (Bm2, 179), die ihnen auch bei Problemen helfen, z.B. bei Leistungsabsinken in der Schule. Sie werden aber auch als die Personen beschrieben, die sie aufgrund des elterlichen Auftrags erziehen sollen. Über diese kurze Darstellung kommen die Jugendlichen zu einem Vergleich der Lehrer\*innen ihrer Privatschule und mit denen von staatlichen Schulen, wobei letztere als negative Gegenhorizonte eingebettet werden. Das Verhältnis zu Lehrer\*innen an ihrer Internatsschule wird als „zum Teil persönlicher“ (Bm3, 198) beschrieben, in der sich „jeder kennt [...] vom Namen her“ (Bm2, 200), sogar – das wird von Bm6 hervorgehoben – der Direktor. Bm6 (206) illustriert hier insbesondere im Vergleich zu seiner vorherigen „Schule mit 1800 Schülern“, dass es unmöglich war, dass sich alle kannten und als positiver Gegenhorizont wird die Internatsschule erneut als deutlich persönlicher und kleiner (z.B. auch Klassen mit 20 Schüler\*innen im Vergleich zu 36 an der staatlichen Schule) dargestellt. Im Kontext dessen wird als einer der wenigen Male eine Form der Bewertung vorgenom-

men, bei der die Jungen die Merkmale und hier vor allem Vorteile der Internatsschule beschreiben. Dies hat für sie zur Konsequenz, dass sie sich „gefördert und gefordert“ (Bm3, 215) fühlen. Bm1 (221) fasst schließlich die Aussagen zusammen und bezeichnet das Verhältnis zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen als „persönlicheres Verhältnis“.

Erneut wird ein anderes Thema nach einer kurzen Pause durch die Interviewerin angestoßen, die den Versuch unternimmt, das Verhältnis mit dem Personal und dem Forschungsinteresse zu verzahnen:

„Inwieweit unterstützen euch sowohl die Lehrer als auch die Präfekten beziehungsweise, wenn sie sich überschneiden, (unv., Nebengeräusche), besonders so was wie einerseits, ich sage mal, Mitbestimmung. Also bei Fragen, die euch zum Beispiel ähm bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten oder wie man dann die Möglichkeiten im Unterrichtsthemen oder -methoden oder so was mitzubestimmen. Oder auch so Dinge, wie im Internat selbst/ selbstbestimmend äh oder selbstständig zu werden. (unv.)?“(ebd., 222ff).

Bm1 antwortet auf diese sehr unpräzise bzw. offene Frage sehr differenzierend. So nimmt er eine Trennung zwischen auf der einen Seite außerschulischem bzw. dem Freizeitbereich sowie den Präfekten und auf der anderen Seite dem Unterricht und den Lehrer\*innen vor. Während die Präfekten selten verpflichtende Angebote für die Jungen anbieten und sie bei der Freizeitgestaltung mitentscheiden können, ist die Einflussnahme im Unterricht weniger möglich und aus Sicht von Bm1 (235) „auch nicht notwendig“,

„weil äh (.) das ist ja auch fürs spätere Leben. Kann man sich ja auch nicht immer alles so hinbiegen, wie man es gerade haben möchte. Und es ist vielleicht auch gut, mal zu merken, wie es ist, wenn man sich auf andere einlassen muss“ (ebd., 237f).

Es zeigt sich hier in gewisser Weise eine Zukunftsorientierung, in der die Erfahrung der Fremdbestimmung als hilfreich für die eigene Entwicklung, in diesem Beispiel für soziale Kompetenzen, erachtet wird, möglicherweise auch im Sinne einer ‚verwertbaren Erfahrung‘. Bm3 knüpft nicht an die Orientierung an und berichtet auf Basis einer vergangenen Erfahrung aus dem Unterricht, dass dort die Jugendlichen den thematischen Verlauf ändern wollten und die Lehrkraft dies ermöglicht hat. Er führt dies darauf zurück, dass die Lehrer\*innen wissen, welche Themen die Schüler\*innen interessieren und auf Basis dessen auch manche Themen vertiefend oder verkürzt beleuchten. Das Thema der Unterstützung wird auch von Bm4 aufgegriffen, der dieses jedoch von der Mitbestimmung zur Nachhilfe verschiebt und positiv anmerkt, dass die Lehrer\*innen aus der Schule Nachhilfe für einzelne Jugendliche anbieten, was als positiver Gegenhorizont zu externen Nachhilfelehrer\*innen eingestuft wird, da die eigenen Lehrer\*innen bessere Verknüpfungen zwischen Nachhilfe und Unterricht herstellen können bzw. auch für die Schüler\*innen besser Verknüpfungen herstellbar sind. Bm3 elaboriert dies weiter, in dem er auf die Kenntnis von Stärken und Schwächen verweist, die Lehrer\*innen über die Jungen haben und sich diese besser aufeinander einstellen könnten. Erneut entsteht eine kurze Pause, ohne eine wirkliche Konklusion der verschiedenen Aussagen, weswegen die Interviewerin nach dem Klima zwischen den Jugendlichen fragt.

*Zu reflektieren wäre, inwieweit die Jungen, obwohl sie verschiedene Themenbereiche darstellen, insgesamt nicht den Fokus auf Vorteile der Internate bzw. des privatschulischen Kontextes legen und damit auch an die vorab bereits angedeutete Fokussierung auf den Nutzen und die Lernmöglichkeiten des Internatsbesuchs anknüpfen, da auch erneut – diesmal am Beispiel der Nachhilfe, vorher am Beispiel der staatlichen Schule – negative Gegenhorizonte zum Nicht-Internatskontext eingebracht werden. Weiterhin zeigt sich ein gewisses Vertrauen in die Themenauswahl der Lehrer\*innen, die nach Auffassung der Jugendlichen wissen, welche Interessen sie haben und ihren Unterricht entsprechend gestalten.*

Zum Klima untereinander nehmen nur Bm6 und Bm3 Stellung. Auffällig ist auch hier, dass Bm6 (268ff), die Sequenz mit der Einschätzung beginnt:

„Ich denke, dass das auch für die Zukunft ähm für einen selbst sehr gut ist. Weil, man einfach äh besser lernt mit Menschen ähm schneller quasi entweder Vertrauen zu bekommen oder sich / oder besser auf Leute zugehen kann“

und damit die eben schon erwähnte Perspektive auf die Zukunft, den Nutzen und die Potenziale lenkt, die das Zusammenleben mit anderen jungen Menschen für ihn haben. Er führt dann weiter unter Herstellung des Lebens zu Hause als Gegenhorizont dessen Nachteile bzgl. der Möglichkeit sich mit Peers zu verabreden auf, was aus seiner Sicht schwieriger ist. Im Internat ist es hingegen immer möglich, jemanden für Aktivitäten, Gespräche oder Unterstützung für die Schule zu finden. Als Zwischenkonklusion kommt er erneut zu der Einschätzung „Also ich finde das sehr schön für einen selbst und auch für die Zukunft ist es recht gut“ (ebd., 277f). Das Klima selbst schätzt er als gut ein und es ist „eigentlich fast unmöglich dauerhaft irgendwie Ärger zu haben“ (ebd., 280), da Konflikte aufgrund des intensiven Kontakts direkter als an anderen Schulen, die erneut als negativer Gegenhorizont auftreten, bei denen man sich auch nach der Schule aus dem Weggehen kann, gelöst werden. An die von Bm6 hergestellten Gegenhorizonte und der damit verbundenen Darstellung der Vorteile des Internatsbesuchs für die Zukunft bzw. das „spätere Leben“ (Bm3, 286) knüpft auch Bm3 an. Er geht davon aus, dass sie besser in Gruppen arbeiten können während er glaubt, dass

„Schüler, die an anderen Schulen sind und vor allem dann halt nur in der Schule dieses gemeinschaftliche Umfeld haben, die können sich dann, also dann später vielleicht nicht so gut in Gruppen auch integrieren beziehungsweise kennen dieses auch, dieses Gefühl nicht, wenn du mal mit mehreren Leuten über Jahre, wie bei uns, äh halt auf ein und demselben Raum zusammenlebst“ (ebd., 289ff).

*Auch hier setzt sich die Abgrenzung von der Außenwelt über die Inszenierung von besonderen Lern- und Sozialerfahrungen fort, von der sie der Überzeugung sind, dass diese Nicht-Internatsschüler\*innen nicht zugänglich sind.*

Auf die sich anschließende Frage der Interviewerin, wie Aushandlungsprozesse, Abstimmungen bzw. das Treffen von Entscheidungen bei z.B. der Planung von Aktivitäten verlaufen, äußern die Jungen kollektiv, dass Einigungsprozesse schnell gelingen und selten nicht-lösbare

Uneinigkeiten auftreten, da zumindest Kompromisslösungen möglich sind. Dass Einigungsprozesse meist problemlos möglich sind, wird insbesondere darauf zurückgeführt, dass die Jungen sich schon lange kennen und dies auch die Entwicklung gemeinsamer Interessen zur Folge hat. Hier wird in gewisser Weise auch auf Anpassungsprozesse zwischen den Jungen verwiesen. Im konkreten Fall der bereits thematisierten Veranstaltung wurden, so Bm4 und Bm3 im univoken Modus, zunächst alle Ideen gesammelt, ohne über diese zu diskutieren, bis dann alle unrealistischen und nicht umsetzbaren Ideen sowie solche, die nur einzelne Jungen betreffen, gestrichen wurden, da es sich „ja um die Gemeinschaft drehen“ (Bm3, 319f) sollte. Auf Nachfrage der Interviewerin, ob das gut funktioniert hätte oder manche sich nicht einbezogen gefühlt haben, ratifizieren Bm3 und Bm4 zunächst die Frage. Bm4 erläutern dann auch den weiteren formalen Ablauf: Die Jungen wurden in verschiedene Gruppen gelöst

„und dann wurde einfach wirklich ähm drauf geachtet, dass jeder irgendwas mit einbringt, [...] damit nicht jemand denkt, äh ich lass die reden, ich werde mich da einfach ähm dran hängen und sagen; ja, das ist für mich okay. Sondern, dass wirklich jeder mal das sagen kann, was ihm vielleicht nicht gefällt, was einem /, was man besser machen könnte, was man ändern könnte“ (ebd., 326ff).

Dass sich alle einbringen, ist aus Sicht von Bm4 auch für die Gemeinschaft im Internat gut und dass sich niemand nur nach den anderen richtet. *Insbesondere letzteres kann als Hinweis darauf gedeutet werden, (selbstläufige) Anpassungsprozesse zu verhindern, ist ggf. aber auch ein Beleg dafür, dass Anpassungsprozesse im Internat in besonderem Ausmaß verlaufen, wenn es offenbar notwendig ist, aktiv gegen diese zu arbeiten. Daneben lässt sich erkennen, dass Mitbestimmung hier auch als Zwang dargestellt wird, da darauf geachtet wurde, dass alle Jungen sich beteiligt haben. Entsprechend stellt sich die Frage, inwieweit die Jungen hier tatsächlich selbstmotiviert an organisierten Mitbestimmungsprozessen interessiert waren.*

Im Anschluss versucht die Interviewerin mehr über die formalisierten Partizipationsstrukturen am Internat zu erfahren und nimmt dabei einen Vergleich mit Schüler\*innenparlamenten und ähnlichem vor, um zu ermitteln, ob es etwas Ähnliches auf Internatsebene existiert. Bm3 erklärt ihr zunächst, dass es zwei Internatssprecher gibt und jede Klasse einen Internatsklassensprecher besitzen „sollte“ (ebd., 344). So bleibt offen, ob es Abweichungen von dieser Regelung gibt. Ohne dies weiter zu erläutern, hebt er dann jedoch hervor, dass sie „halt einfach auch zu dem Präfekten beziehungsweise zum Internatsdirektor hingehen und [...] auch Vorschläge so einbringen“ (ebd., 346f) können. Deshalb vertritt er auch die Auffassung: „ich denke, im Internat ist das nicht unbedingt so wichtig, wie in einer Schule irgendwie“ (ebd., 347f). Bm5 knüpft nicht an diese Einschätzung an, sondern elaboriert eher die Aufgaben der Internatssprecher, die nicht als Interessensvertretung auftreten, sondern auch als Vermittler bei Problemen der Jugendlichen tätig werden, die sie nicht oder nur anonym mit den Angestellten besprechen möchten. Hierfür treffen sich die Internatssprecher jede Woche und klären sowohl Anliegen wie auch organisatorische Aspekte. Die Interviewerin äußert hierauf, das noch „nicht ganz verstanden“ zu haben und erfragt die Nutzungshäufigkeit, um wohl auf diesem Weg, weitere Erläuterungen zur Bedeutung der formalisierten Strukturen anzuregen. Bm6

(360) ist der Auffassung, dass er ein Internatsparlament „eigentlich ziemlich überflüssig“ findet, was er vor allem mit der eher kleinen Größe des Internats begründet, was zum Resultat hätte, dass alle Jungen teilnehmen würden. Einflussnahme ist seiner Ansicht nach im persönlichen Austausch über und mit den Präfekten und den anderen Jungen möglich. Bm3 ergänzt, nicht direkt auf Bm6 Bezug nehmend, sondern eher um der Interviewerin alles genau zu erklären, dass es noch Internatskonferenzen gibt, bei denen alle teilnehmen und wo sowohl der Leiter „wichtige Sachen“ (ebd., 377) berichtet und er der Ansicht ist: „dort könnte / das könnte man auch irgendwie da mit reinnehmen“ (ebd., 376), ohne hier wirklich zu erläutern, was dort besprochen werden kann. Auch wird deutlich, dass er selbst keine Erfahrungen äußert und eher hypothesenartig Möglichkeiten skizziert. Die Internatskonferenz scheint entsprechend eher einer Top-Down-Logik von Partizipation zu folgen. Erneut endet die Passage nicht durch eine offensichtliche Zusammenfassung, sondern durch eine entstehende Pause, die die Interviewerin kurz abwartet, um dann eine neue Frage zu stellen. In dieser Sequenz scheint für die Jugendlichen die Vorstellung der verschiedenen möglichen Gremien und ihre Einschätzung deren Sinnhaftigkeit im Fokus zu liegen, die für sie nach der Aussage von Bm3 abgeschlossen zu sein scheint.

*Formalisierte Partizipationsstrukturen sind also im Internat B eingebettet, jedoch weniger umfangreich als in anderen untersuchten Internaten (z.B. Internat F oder J). Dies ist für die Jungen jedoch ausreichend, da insgesamt der Eindruck entsteht, dass sie Einflussnahme eher auf nichtorganisierter Ebene ausüben, also durch direkte Aushandlung und Absprache mit Präfekten oder Leitung, bei der jedoch offen ist, inwieweit dies eher individuelle Entscheidungen oder kollektive Anliegen darstellen, die auch das Internat als Organisation betreffen. Formalisierte Partizipation hat insgesamt also offenbar eine geringe Bedeutung im Alltag der Jugendlichen.*

Die Interviewerin bleibt bei ihrer nächsten Frage thematisch im Bereich der Mitbestimmung, wechselt jedoch von der Ebene der Mitbestimmungsstruktur zur Frage der Mitbestimmungsinhalte. Im univoken Modus entsteht eine für diesen Fall relativ interaktive Passage, bei der sich mehrere Jugendliche relativ oft ergänzen.

381 I: Mhm. (...) Was im Internatsleben könnt ihr, also (unv., Kirchenglocken) dann eher auf die  
 382 Internatsgemeinschaft bezogen, (unv.) entscheiden? (unv., Kirchenglocken) #00:25:42-9#  
 383 Bm2: Also zum Beispiel entscheiden, (unv., Kirchenglocken) will. Oder, ja, oder  
 384 (Nebengeräusche) ein bisschen auf (unv., Nebengeräusche). (unv.) #00:25:55-1#  
 385 I: Mhm. #00:25:52-4#  
 386 Bm2: (unv.) #00:25:56-4#  
 387 Bm5: Ja, die 10. durfte sich auch für nächstes Jahr schon die eigenen Zimmer aussuchen, also  
 388 #00:26:00-2#  
 389 I: Okay. #00:26:00-4#  
 390 Bm5: wo die Schüler jetzt rausgegangen sind, kö/, durften wir uns Zimmer aussuchen, die wir  
 391 nächstes Jahr haben wollen. #00:26:07-0#  
 392 Bm2: Und auch die Möbel, äh die man in seinem Zimmer haben will. #00:26:10-1#  
 393 I: Mhm. #00:26:11-1#  
 394 Bm2: Die werden auch teilweise von den großen Schülern einfach zur Verfügung gestellt.  
 395 #00:26:15-0#  
 396 I: Okay. #00:26:15-8#  
 397 Bm4: Also es war irgendwann so, dass halt Leute was mitgebracht haben an Möbel und ähm  
 398 die sie zum Beispiel zu Hause nicht mehr brauchen oder die sie zu Hause nicht hinstellen  
 399 können. #00:26:24-9#  
 400 Bm3: Beziehungsweise, die sie auch einfach nicht mehr mitnehmen können. #00:26:26-7#  
 401 Bm4: Die werden / Ja, und die werden dann einfach quasi wie vererbt. Also dann gehen die  
 402 kleineren, äh, äh die, die niedrigen Klassen gehen dann einfach hin und sagen, ähm; brauchst  
 403 du das noch oder nimmst du es mit nach Hause. Und dann kann man fragen; darf ich das dann  
 404 für nächstes Jahr haben. #00:26:40-7#  
 405 I: Mhm. (...) #00:26:42-8#  
 406 Bm4: (unv.) in seinem Zimmer irgendwie, äh irgendwie individuell gestalten kann, also, dass  
 407 man nicht alle /, dass nicht immer alle das gleiche Mobiliar haben. Ähm, ja. #00:26:52-4#  
 408 I: Mhm. #00:26:53-2#  
 409 Bm1: So mit der freien Entscheidung, also man kann eigentlich fast am Tag ziemlich alles  
 410 selbst entscheiden. Man hat halt diese äh Käfigstrukturierung mit Schule, Essen, Studierzeiten.  
 411 Aber darum äh kann man sich eigentlich äh dazwischen frei bewegen und machen, was man  
 412 will. Also kann man selbst entscheiden, hat man eigentlich ziemlich viele (Nebengeräusche)  
 413 Möglichkeiten. #00:27:14-8#

Leider ist aufgrund von Nebengeräuschen die Proposition von Bm2 nicht verständlich, Bm5 scheint ihm jedoch zuzustimmen und elaboriert weiter, dass die 10. Klässler sich die Zimmer für das nächste Schuljahr selbst auswählen durften. Bm2 ergänzt hierzu, dass sie das Mobiliar ebenfalls aussuchen und von älteren Schülern übernehmen können. Bm4 und Bm3 elaborieren gemeinsam den Hintergrund dazu weiter. Demnach haben einige Jungen persönliche Möbel mitgebracht, die sie nach Auszug aus dem Internat nicht mehr benötigen und die daher „wie vererbt“ (Bm4, 401) werden. *Deutlich wird hierbei zum einen, dass die Jungen ihre Räume selbst gestalten können, dass sich aber auch eine Art Tradition entwickelt zu haben scheint, die auf einen Zusammenhalt untereinander hinweist. Vor dem Hintergrund dieser Arbeit ist dieses Beispiel jedoch auch als Hinweis zu verstehen, dass es eher um Selbstbestimmung bzw. die Einflussnahme auf das eigene Leben geht, da die Gestaltung der Zimmer keine Auswirkungen auf das Leben und Miteinander der anderen oder die Organisation selbst hat.* Bm1 (409f) abstrahiert schließlich, dass sie insgesamt „ziemlich alles selbst entscheiden“ können



und lediglich Schule, Mahlzeiten und die Studierzeit vorstrukturierte und fremdbestimmte Alltagselemente sind, um die herum viele Möglichkeiten bestehen. Diskurskontrastierend wird entsprechend auch deutlich, dass dieses Internat weniger alltagsstrukturierende bzw. verpflichtende Elemente enthält als andere untersuchte Internate (z.B. Internat A oder E), die beispielsweise auch den Besuch von Arbeitsgruppen verpflichtend organisiert haben.

Nachdem sich die Interviewerin zunächst offen nach Entscheidungsmöglichkeiten erkundigt hat, stellt sie nun konkreter die Frage nach der Einflussnahme auf Internatsregeln, ein Element, dass eher die Organisation und nicht nur die Jugendlichen selbst betrifft. Dies könnte als Versuch gedeutet werden, mehr über Mitbestimmung in der Organisation zu ermitteln. Erneut erläutern die Jungen hier im univoken Modus und mit relativ vielen Rednerwechseln, dass die Hausordnung vor allem von den Präfekten bestimmt wird, dass sie aber, da sie aus Sicht der Jungen schon „älter“ (Bm1, 421) war, vor geschätzt zwei Jahren „ein bisschen ähm umgeschrieben“ (ebd., 420f) wurde. Bm3 meint sich hier auch zu erinnern, dass Schüler daran mitgewirkt hätten, offenbar war jedoch keiner der Jungen der Gruppendiskussion daran beteiligt. Bm1 ergänzt, dass die Internatssprecher involviert gewesen seien. Bm5 (425f) verdeutlicht nach den eher grundlegenden Informationen für die Interviewerin, dass die Internatsregeln: „wirklich nur so Kleinigkeiten (sind), wie äh Ausgangsbereich vergrößern, also so was wie die Grundregeln“, die auch nicht aktiv auswendig gelernt werden müssen, sondern nach und nach angeeignet werden. In der Praxis gestaltet sich der Umgang mit den Regeln auch als nicht eindeutig bestimmt, da, so wird von Bm3 schließlich hervorgehoben, die Präfekten die Regeln auch unterschiedlich auslegen können. Er beschreibt daher: „Es sind zwar Regeln, die hier da sind, aber es ist auch zum Teil eher so eine, will mal sagen, ja, wie ein Beispiel, wie man das machen sollte“ (ebd., 441ff). Die Interviewerin fragt hierzu erneut nach und möchte mehr zur Allgemeingültigkeit der Regeln erfahren bzw. dem Umgang der verschiedenen Präfekten in der Verwirklichung dieser Regeln. Ihr wird daraufhin von den Jungen gemeinsam im univoken Modus erläutert, dass manche Präfekten eigene Regeln bestimmen bzw. das Internat übergreifende Regeln auch unterschiedlich auslegen und abändern, beispielsweise: „wie viel er erlaubt, wo man mal hinfährt, zu welcher Uhrzeit“ (Bm2, 451). Dabei wird aber auch explizit betont, dass es auch stark von der jeweiligen Klassenstufe bedingt wird, da manche Regeln für einzelne Klassenstufen definiert sind, die dann offenbar auch so umgesetzt werden. Hierbei expliziert Bm4 auch die besondere Bedeutung der Klassenstufe im Gegensatz zum Alter, da 16jährige unterschiedliche Regeln erfahren in Abhängigkeit ihrer Klassenstufe. Insgesamt wird auf das Einhalten der Regeln in den unteren Klassenstufen, so Bm3, mehr geachtet bzw. zeigt sich eine höhere Flexibilität in höheren Klassenstufen. Dies wird erneut auf die Fähigkeiten bzw. die Entwicklung der Jugendlichen zurückgeführt, wie Bm3 (467ff) deutlich hervorhebt:

„Aber ich denke, das ist auch irgendwie selbstverständlich, denn (.) vor allem in den niedrigen Klassen ist man noch nicht so, man weiß, ich denke, mal vor allem noch nicht so, was ist jetzt eher gut für einen und was jetzt eher schlecht für einen ist. Dann vor allem in den höheren Klassen“.

Wiederholt wird hier auf z.B. die Einsichtsfähigkeit verwiesen die mit dem Älterwerden einhergeht, weswegen die bereits erwähnte Zukunfts-, Lern- und Entwicklungsorientierung auch hier zu finden ist. Bm5 greift die Nachfrage abschließend eher beziehungsweise auf die Bedeutung der Präfekten auf, so dass hier nicht sicher ist, ob er Bm3 zustimmt – er lehnt dessen Aussagen aber zumindest nicht ab. Er beschreibt stattdessen, dass „man“ (Bm5, 471) auch weiß, bei welchen Präfekten welcher Spielraum bezüglich der Regeln besteht und vergleicht dies mit Lehrer\*innen, die, seiner Ansicht nach, die Schulordnung auch eigenständig auslegen können.

Insofern wird der Eindruck erweckt, dass auch die Internatsregeln für die Jungen nur eine begrenzte Bedeutung haben, da sie eher als Orientierung dienen, nur begrenzte Verbindlichkeit zu haben scheinen und sie diese offenbar nicht als ihr Leben einschränkend erfahren. Im Kontrast zu anderen Internaten, in denen manche Regeln als fremdbestimmend und einschränkend kritisiert werden und auch der flexible Umgang der Erzieher teilweise kritisiert wird, da dies mitunter zur Bevorzugung einiger Jugendlicher führt (z.B. Internat A), werden diese Aspekte in dieser Gruppendiskussion nicht angeführt. Stattdessen scheint hier eine Akzeptanz der Regelpraxis zu herrschen.

Mit der folgenden Frage, bei der die Interviewerin nach Dingen fragt, die sie „gern noch mehr mitbestimmen“ oder wo sie „selbst noch mehr Entscheidungen treffen“ (ebd., 477f) wollen würden, scheint sie die Jungen zu ermutigen, über die bislang durchweg dargestellte Akzeptanz der Regeln, Einschränkungen und Möglichkeiten im Internat hinaus zu blicken und Wünsche oder Ideen zu äußern. Bm4 beginnt seine Wünsche nach Mitbestimmung zwar kurz mit dem Thema Essensplänen, bei denen eine Änderung stattfand, die er aber nicht weiter erläutert und stattdessen das Thema der Kulturwochenenden als gemeinsame Aktivitäten (z.B. Theaterbesuche) der Jungen aufgreift. Dabei kritisiert er nur minimal die aktuelle Situation, sondern stellt eher angestrebte Änderungen, die auch auf der Veranstaltung vor einer Woche besprochen wurden, und die Problematik relativ sachlich dar – die Kritik wird also bereits im Kontext von geplanten Veränderungen eingebracht. Demnach werden die Themen und Ziele der Kulturwochenenden bislang von den Präfekten vorgeschlagen, was aber wenig auf Interesse der Jugendlichen stößt. Stattdessen ist nun das Ziel, dass eine Gruppe von Schülern gemeinsam die Ziele festlegt oder mitbestimmen darf, um mehr die Interessen der Jugendlichen zu treffen. Thematisiert wird also ein Vorschlag zur formalisierten Mitbestimmung von Ausflügen, um diese interessenorientierter auszuwählen. Da nach Bm4's Darstellung eine Pause erfolgt, bei der keiner der Jungen das Wort ergreift, adressiert die Interviewerin die anderen aktiv und wiederholt leicht abgewandelt ihre Frage: „Wie seht ihr anderen das? Habt ihr auch das, also würdest ihr sagen, es gibt noch was, wo man /, wo ihr mehr mitreden wollen würdet?“ (ebd., 493f). Der sich anschließende Austausch ist für diese Gruppendiskussion besonders auffällig und wurde besonders umfassend rekonstruiert:

- 493 I: Mhm. (...) Wie seht ihr anderen das? Habt ihr auch das, also würdest ihr sagen, es gibt noch  
 494 was, wo man /, wo ihr mehr mitreden wollen würdet? #00:32:30-6#
- 495 Bm2: Bei den Essenszeiten zum Beispiel. #00:32:32-2#
- 496 I: Mhm. #00:32:32-4#
- 497 Bm2: Dass man da, weiß ich, abwägen kann, wann man will und jetzt nicht nur so eine (unv.).  
 498 #00:32:38-1#
- 499 I: Mhm. #00:32:39-5# |
- 500 Bm1: Ja, es ist halt, man kann ja immer sagen, dass man gerne noch mehr (.) äh  
 501 Entscheidungsfreiheit haben möchte, aber äh man muss ja nicht alles wirklich mitentscheiden.  
 502 Weil, das ist ja auch so eine charakteristische Eigenschaft vom Internat. Dass man noch  
 503 Sachen vorgegeben bekommt und so was. Also man macht wirklich alles hier im Internat selbst  
 504 bestimmen würde, dann äh würde das den Charakter des Internates meiner Meinung nach  
 505 //auch ganz schnell// verlieren. #00:33:03-4#
- 506 Bm3: //Beziehungsweise / // Beziehungsweise, ich glaube, das würde dann auch zum Teil im (.)  
 507 /, das ist dann auch nicht mehr so wirklich möglich, äh irgendwie so /, man /, das Internat prägt  
 508 einen doch schon deutlich. Und, wenn man das dann einfach irgendwie so komplett umändern  
 509 kann, dann ist das irgendwie auch nicht so was. Dann verliert das Internat auch ein bis zu  
 510 einem gewissen Grad seinen Nutzen als äh Einrichtung, wo man halt /, wo die Eltern einen  
 511 (räuspern) in eine gewisse Richtung halt hinschicken. (unv.) #00:33:33-4#
- 512 Bm1: Das ist ja auch, ja, gegründet, warum man hier auf ein Internat geht, damit man äh, äh  
 513 dort auch jemanden hat, der auf einen aufpasst und der nur Vorgaben macht. Weil äh, wenn  
 514 man wirklich äh absolute Freiheit haben will und machen will, was man äh will, dann äh kann  
 515 man auch zu Hause bleiben und muss nicht aufs Internat gehen. (.) #00:33:54-1#

Bm2 übernimmt als erster das Wort und greift das vorher bereits kurz erwähnte Thema der Mahlzeiten auf und beginnt den Wunsch nach mehr zeitlichen Freiheiten bei diesen zu elaborieren. Er adressiert dadurch (ungewollt) das Thema der Tagesstruktur, dass vorab bislang wenig kritisiert wurde, weil sie, wie beschrieben, viel selbst bestimmen können. Bm1 reagiert hierauf, ohne Bm2 persönlich zu adressieren, indirekt und versucht dessen Einschätzung als unbedeutsam zu konstruieren. So weist er darauf hin, dass „man“ (ebd., 500) immer mehr Freiheiten haben wollen kann, aber es nicht notwendig ist, alles mitzuentcheiden, weil dies dazu beitragen würde, „den Charakter des Internats [...] ganz schnell (zu) verlieren“ (ebd., 504f). *Vorgaben, Regeln und Strukturen sind für ihn zentrale Charakteristika von Internaten, die offenbar nicht oder nur begrenzt in Frage gestellt werden dürfen. Zu reflektieren wäre hier auch, inwieweit er damit auch dem (antizipierten) Interesse der Interviewerin widersprechen möchte oder sogar dem Bemühen der Internatsleitung Mitbestimmungsstrukturen zu entwickeln, entgegensteht. Insgesamt wird so der neue Orientierungsgehalt ‚Unfreiheiten/Strukturen als notwendiges Charakteristikum von Internaten‘ in gewisser Weise oppositionell entwickelt. In der Rekonstruktion der Diskursorganisation ist diese Textstelle herausstechend, da einerseits Bm2 im Vergleich zu den anderen eher selten in der Gruppendiskussion das Wort ergreift, in seinem Versuch der Darstellung von Kritik aber durch Gegenpositionen unterbrochen wird, in dem Bm1 eben keine weitere Kritik äußert, sondern dies abzulehnen scheint. Im*

*Unterschied zu der Diskursorganisation in z.B. Internat A, bei der immer wieder Gegenstimmen aufeinandertreffen, schweigt Bm2 nun. Dies könnte als Ausdruck des Habitus betrachtet werden: Andere Meinungen, Kritik u.ä. sind ggf. im Internat bzw. unter den Jungen nicht erwünscht und dürfen nicht zum Ausdruck gebracht werden – hier könnte also ein Konformitätsdruck entstanden sein, den Bm2 durch Schweigen bewältigt. Schließlich betont Bm1 Gründe, weshalb keine weiteren Entscheidungsspielräume im Internat notwendig seien. Bm3 unterstützt im Anschluss die Ansicht von Bm1, so dass beide Bm2 in gewisser Weise übergehen, während Bm2 allen Folgeäußerungen nicht widerspricht. Daher ist hier zwar von einer Opposition durch Bm1 auszugehen, jedoch nicht von einem oppositionellen Modus der Diskursorganisation, da auch im Folgenden keine weiteren Widersprüche erfolgen. Gleichzeitig kann nicht von einer Antithese und dem antithetischen Modus ausgegangen werden, da hierfür die Synthese fehlt, die die gegensätzlichen Komponenten der Orientierung verbinden würde.*

Bm3 elaboriert nun die Darstellung von Bm1 weiter, wechselt aber die Perspektive vom „Charakter des Internates“ (ebd., 504) zum Nutzen dessen für die Jugendlichen und ihre Familien. Das Internat wird als die Jungen deutlich prägend beschrieben. Eine Veränderung, ohne dass er hier genau benennt von was – es kann jedoch von Merkmalen, Strukturen etc. ausgegangen werden – würde seiner Ansicht zum Verlust des Nutzens des Internats führen, „wo die Eltern einen (räuspern) in eine gewisse Richtung halt hinschicken“ (ebd., 510). *Er suggeriert damit, ähnlich wie Bm1, dass der Organisationszweck des Internats, der für ihn offenbar eine spezifische Prägung darstellt, durch (zu viel) Mit- und Selbstbestimmung verloren geht, während fremdbestimmte Strukturen diese fördern. Gleichzeitig rücken die Bedürfnisse der Jugendlichen bei ihm in den Hintergrund, wenn er betont, dass die Eltern die Personen sind, die die Jungen in ein Internat mit einer bestimmten Ausrichtung schicken, womit bestimmte Vorstellungen oder Hoffnungen der Eltern einhergehen. Scheinbar ordnet er die eigenen Bedürfnisse also den Erziehungszielen der Eltern und des Internats unter bzw. bedeutet für ihn die Berücksichtigung der eigenen Wünsche einen ‚Verlust‘. Insofern kann hier eine uneingeschränkte Identifikation mit den (antizipierten) Interessen der Eltern rekonstruiert werden.* Bm1 (512) begründet in Ergänzung anschließend weiter, dass man das Internat besucht, „damit man äh, äh dort auch jemanden hat, der auf einen aufpasst und der nur Vorgaben macht“. Hier wird also eine zentrale Funktion des Internats dargestellt, die seiner Ansicht nach mit Fremdbestimmung einhergehen muss, was insbesondere durch „nur Vorgaben“ machen deutlich wird. Dies wird vor allem mit der anschließenden und abschließenden Aussage nochmal illustriert: „wenn man wirklich äh absolute Freiheit haben will und machen will, was man äh will, dann äh kann man auch zu Hause bleiben und muss nicht aufs Internat gehen“ (ebd., 513ff). *Die „absolute Freiheit“ im Stilmittel der Übertreibung wird hier mit dem negativen Gegenhorizont des Zuhauses verbunden und wirkt durch die Formulierung abwertend. Zu überlegen wäre, ob im Elternhaus keine freiheitseinschränkende Erziehung bzw. überhaupt Erziehung wahrgenommen wird, da die Eltern zumindest in dieser Sequenz nur als Auftraggeber\*innen von Erziehung im Internat*

*inszeniert werden und ob er durch diese Übertreibungen nicht auch versucht, das Internat zu verteidigen, auch weil eine große Identifikation mit diesem vorzuherrschen scheint.*

*Insbesondere Bm1 und Bm3 konstruieren so in dieser Sequenz eine Einheit von Elterninteresse, den Internatsregeln und notwendigen Einschränkungen sowie der eigenen Überzeugung. Insgesamt erweckt die Sequenz den Eindruck, dass das Internat nicht als Experimentier- und Erfahrungswelt im Jugendalter entworfen wird. Stattdessen wirkt es wie akzeptierte bzw. internalisierte Unterwerfung oder ggf. positiver Einsicht in den Gewinn, den das Internat für sie hat, weswegen sie weniger Mit- und Selbstbestimmung in Ordnung und sogar notwendig finden. Dieser Gewinn wurde auch in vorherigen Abschnitten immer wieder jedoch vor unterschiedlichen Hintergründen und nicht ausschließlich verbunden mit der Legitimation von Einschränkungen bzw. Fremdbestimmung, fokussiert, wiederholend– auch in dieser Sequenz – mit der Idee der optimalen Vorbereitung des Selbstständig- und Erwachsenwerdens verbunden.*

Da wie gezeigt wurde, bis zu Bm3's zusammenfassender Einschätzung kein Widerspruch mehr erfolgte, fragt die Interviewerin nach zwei kurzen Pausen nach einem Resümee bezüglich ihrer Zufriedenheit mit der Mit- und Selbstbestimmung im Internat bzw. ob sie sich in manchen „Dingen fremdbestimmt“ (ebd., 518) fühlen. Bm1 schätzt die Mitbestimmung als „ausreichend“ ein, erwähnt aber auch, dass es „immer solche Kleinigkeiten, so mit Essen und so was“ (ebd., 520f) gibt, bei denen sie nicht mitbestimmen können. Auffällig ist, dass er hier in gewisser Weise auch an Bm2's Wunsch nach flexibleren Essenzeiten anknüpft, diese aber als Kleinigkeiten herunterspielt. Bm3 bewertet insbesondere für die höheren Klassenstufen als Gegenhorizont die Selbstbestimmung als „eigentlich gut“ bzw. „eigentlich sehr gut“ (ebd., 525f), was von Bm6 weiter elaboriert wird. Dabei greift er allerdings erneut die bereits erwähnte Orientierung, auf die Zukunft vorbereitet zu werden, auf. Deutlich wird zum wiederholten Male, dass die Möglichkeiten bzw. die Selbstverantwortung jährlich wachsen, was der Vorbereitung auf die Zeit nach dem Internat dienen soll. Es geht hierbei auch um einen Verselbstständigungsprozess, der durch wachsende Freiheiten gefördert werden soll: „Weil man einfach selbstständiger wird. Man weiß ähm (.) was besser für einen ist und was nicht zum Beispiel“ (ebd., 532f). Dabei wird dann auch das zu Hause als Gegenhorizont konstruiert, in dem weniger Mitbestimmung nötig ist, als im Internat, in dem ‚sie mitbestimmen müssen‘ (vgl. ebd., 533). Die Eltern werden hierbei als stärker fremdbestimmend konstruiert, die Handlungen verbieten oder Vorgaben machen, während das Internat die Entscheidungen den Jungen zu überlassen scheint, was ihnen ermöglicht, eigene Grenzen kennenzulernen. Dies wird als Zwischenkonklusion erneut vor dem Hintergrund der positiven Bedeutung für die eigene Zukunft als: „also einfach besser“ (ebd., 537) gerahmt. Hier zeigt sich aber möglicherweise auch ein verdeckter Widerspruch zur vorherigen Sequenz, bei der die Fremdstrukturierung als charakteristisches und förderliches Merkmal dargestellt wurde. Die Einschätzung, dass das Internat „besser aufs Leben dann da draußen“ (Bm3, 538) vorbereitet, validiert schließlich auch Bm6, der gleichzeitig eine Differenzlinie zwischen Internat und der restlichen Welt bzw. ‚drinnen‘ und

„draußen“ (ebd., 538) zieht. Die Jungen scheinen aber im Gegensatz zu Jugendlichen in anderen Internaten überzeugt von der Vorbereitung des Internats für das weitere Leben, während beispielsweise im Internat C eher Sorge formuliert wird, in der Welt zurecht zu kommen. Bm4 lenkt die Perspektive schließlich auf die Darstellung konkreter Beispiele, was im Internat wie gelernt wird. So stellt er dar, dass die festen Essenszeiten die Fähigkeit zur Pünktlichkeit fördern (sollen) und dies durch Bestrafungen bei Zuspätkommen gefördert wird, beispielsweise durch das Übernehmen von Tisch-Diensten (z.B. Auf/Abdecken von Geschirr). Weiterhin fördern die Dienste, die scheinbar nicht nur als Strafe eingesetzt werden, das Erlernen von hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, was die Jungen allerdings nicht als anstrengend oder nervig empfinden zu scheinen, wobei zumindest Bm4 (549) beschreibt, dass „man halt einfach pünktlicher“ wird, um Strafen zu entgehen. Überwiegend scheinen jedoch erneut die Lernmöglichkeiten bzw. der Nutzen die zentrale Orientierung der Jungen zu sein, da Bm3 erneut darstellt, dass er durch Tätigkeiten wie Abtrocknen, Mithilfe in der Küche u.ä. Sachen zu lernen glaubt, „die dann vor allem später nützlich“ (ebd., 555f) sind. Bm4 (559ff) fasst die zentralen Lernfelder, die für die spätere Zukunft als relevant empfunden werden, schließlich als Konklusion zusammen:

„Ja, also Pünktlichkeit äh, hauswirtschaftliche Tätigkeiten. Sich selber lernen, selber auf Leute zugehen, ähm das sind halt alles so Sachen, die man dann für später braucht, um die (unv.) #00:36:58-8#. Man wird ja im Internat praktisch nur aufs spätere Leben vorbereitet“.

Bm3 ergänzt dies abschließend um den Umgang mit den eigenen Finanzen (Taschengeld), mit denen sie selbst lernen müssen zu wirtschaften. Erneut betont er „also wie bereits gesagt, das Internat bereitet einen wirklich ziemlich gut auch aufs Leben vor“ (ebd., 568f). Dabei wird das „Leben“ mit der Zukunft gleichgesetzt als wäre sein aktuelles Leben davon *losgelöst*. *Hier lassen sich entsprechend eindeutige Vorstellungen der Jugendphase als Vorbereitungsphase für das Erwachsenenleben erkennen, ohne der Phase selbst einen eigenen Wert zu geben. Deutlich wird hierbei aber auch, dass sie sehr genaue Vorstellungen darüber besitzen, was für eine gute Vorbereitung für das Leben erforderlich ist. Offen bleibt, inwieweit dies normativ geprägte Vorstellungen bzw. reflexive Erkenntnisse oder übernommene Wertvorstellungen sind.*

Zu den eben angesprochenen Diensten fragt die Interviewerin im Anschluss nach, wann diese übernommen werden müssen und ob diese nur als Strafe, wie eben von Bm4 erzählt, oder auch sonst ausgeführt werden müssen. Hierauf wird ihr erläutert, dass beides zutrifft. So werden verschiedene Elemente der Küchenhilfe als Strafe vergeben, es gibt aber auch regelmäßig wechselnde Tischdienersysteme, die klassenweise jeweils für eine Woche ausgeführt werden. Nach einer kurzen Pause verschiebt die Interviewerin erneut das Thema und weist zunächst darauf hin, dass die Jungen bzw. einzelne der Jungen bereits Vergleiche zur Familie vorgenommen haben. Damit verbunden stellt sie schließlich die Frage nach Unterschieden bei Selbst- und Mitbestimmung bzw. ihren Freiheiten im Vergleich zur Familie oder früheren Schulerfahrungen. Bm6 (599) hebt hierauf eingehend zunächst hervor, dass die Einfluss-

nahme in der Familie „natürlich [...] viel mehr“ ist, da man meist allein oder mit einem Geschwister lebt. Er stellt aber auch dar, dass man „eigentlich Internat und Familie eigentlich nicht so direkt verbreiten/ vergleichen (kann), weil Internat ist ja eigentlich praktisch eine große Familie“ (ebd., 603ff), beides aber „vom Ansatz her was komplett anderes“ (ebd., 607) ist. *Einerseits setzt er Internat und Familie also gleich, betont aber andererseits, dass beide auch „komplett anders“ sind, ohne dies – abgesehen von der Größe – zu erläutern.* Bm5 verschiebt das Thema erneut auf einen Vergleich der Potenziale des Internats, in dem er deutlich macht, dass man durch das gemeinsame Verbringen der ganzen Zeit besser lernt, „andere Leute“ (ebd., 609) und „Freundschaft“ (ebd., 612) mehr zu schätzen. Auch insgesamt ist er der Auffassung, dass man erfährt, wie ein Zusammenleben gut funktioniert, auch weil man im Gegensatz zum Zuhause erst ab der Oberstufe ein Einzelzimmer erhält und so den Umgang mit anderen Menschen besser lernt. Bm4 ergänzt als weitere Unterschiede, dass man Zuhause selbst entscheidet, wann man Hausaufgaben oder andere Dinge für die Schule machen möchte, während dies im Internat festgelegt ist sowie dass die Zubettgehzeit im Elternhaus selbst entschieden werden kann. Bm1 knüpft an letzteres an und macht deutlich, dass diese Entscheidungsfreiheit ab der 11. Klasse auch im Internat existiert und dass es auch möglich ist, abends fortzugehen, „Damit man nicht quasi im Gegensatz zu anderen, dass man immer noch genauso viel quasi in seiner Kindheit ähm (..) erlebt, wie andere Kinder auch“ (ebd., 640ff). Das Internat will die Jugendlichen seiner Ansicht nach nicht „abschotten“, sondern ihnen die gleichen Erfahrungen ermöglichen, wie sie andere auch sammeln können. Bm2 (647ff) erläutert dies ergänzend, aber wiederum die Notwendigkeit von festgelegten Ausgangsregeln: „also, wenn jetzt am Samstag äh das ganze Internat, keine Ahnung, äh jeder verschieden lang irgendwie draußen wäre, dann wüssten die ja auch nicht mehr, wer wo ist und wann wer zurückkommt und so“. Auch hier wird erneut aus der Logik der Organisation argumentiert und so gewisse Einschränkungen legitimiert. Bm3, der noch nicht zu Wort gekommen ist, stellt wiederum eher eine Verbindung zur Einschätzung von Bm5 her. Einführend hebt er nochmal die individuellere Ausrichtung in Familien hervor, fokussiert aber ähnlich wie Bm5, dass Familien aus weniger Mitgliedern bestehen und es vor allem im Internat eine „Gruppe (gibt), nach der man sich richten muss“ (ebd., 655). *Damit verweist er vermutlich neben Fähigkeiten wie Rücksichtnahme auch auf die Notwendigkeit von Anpassungsprozessen, wenn man im Internat lebt, die sich in gewisser Weise auch in der Diskursorganisation wieder finden, in der – abgesehen von der ausführlich betrachteten Sequenz um Bm2, Bm1 und Bm3 keine Diskussion um gegensätzliche Meinungen auftreten.* Bm1 hebt hingegen als für ihn persönlichen kleinen Nachteil die „Abgelegenheit“ (ebd., 662) des Internats hervor, da er ursprünglich aus einer Stadt kommt und dort mehr Möglichkeiten für Unternehmungen existieren, was zu allgemeinem Lachen führt und von Bm4 um Fast-Food-Ketten und Kinos ergänzt wird, die im Ort des Internats nicht existieren. Ohne auf Bm4 oder Bm1 Bezug zu nehmen, erläutert Bm5 (675) dann, dass man im Internat „auf jeden Fall auch lernt mit Geld umzugehen“, lenkt also die Perspektive wie auch Bm1 erneut in eine andere Richtung, obwohl die

Fähigkeit mit Finanzen zu haushalten, bereits angesprochen wurde. Zuhause würden die Eltern mehr Kosten übernehmen, während es im Internat bis zur neunten Klasse, dies erklärt Bm3, Richtlinien über die Höhe des Taschengeldes gibt und die Jungen lernen müssten, mit ihrem Geld umzugehen und vieles selbst bezahlen müssen. Die Chance im Laufe des Monats nach mehr Geld zu fragen, existiert ihrer Ansicht nach nicht wie beim Leben bei den Eltern, da sie mit den Präfekten, so Bm3 (690), nur „manchmal schon ein bisschen“ verhandeln könnten und die Eltern nur wenn es „wirklich dringendst“ (Bm6, 695) sei, um zusätzliches Taschengeld bitten können. Außerdem führt Bm4 als Möglichkeit für das Leben zu Hause an, für sein Geld zu arbeiten, was im Internat schwierig sei. Nachdem Bm6 scherzhaft auf einen möglichen Arbeitgeber hinweist, legt Bm3 (707f) dar, dass Schülerjobs „normalerweise irgendwelche Ferienjobs“ sind. Bm4 ergänzt dies auch damit, dass in der naheliegenden Großstadt auch nachmittags Unterricht stattfindet, was Bm1 von seinen früheren Schulerfahrungen anders kennt. Bm3 weist ihn daraufhin in gewisser Hinsicht zurecht, da er am Nachmittag dennoch Hausaufgaben gehabt hätte und der Nachmittag dem Lernen dienen sollte. Ein Nebenjob während der Schulzeit sei „eine zu große Belastung für einzelne Schüler“ (ebd., 719). Die Jungen denken schließlich noch kurz über verschiedene Schulformen nach, bis Bm1 explizit auf den Anlass der Gruppendiskussion hinweist und damit verbunden auf die Gleichbehandlung aller Jungen eingeht, die mit der Taschengeldrichtlinie bezweckt wird, da die Jungen unterschiedliche soziale Hintergründe haben. Dies mündet in einen Austausch um soziale Ungleichheit, die ihrer Ansicht nach an staatlichen Schulen deutlich sichtbarer ist. Neben der Taschengeldrichtlinie, die zur Gleichbehandlung beitragen soll, wird von Bm3 noch ergänzt, dass auch die Verfügbarkeit der Präfekten oder anderer Ansprechpartner\*innen zur Gleichbehandlung beiträgt, da Eltern für ihre Kinder auch unterschiedlich viel Zeit haben bzw. manche Eltern mehr und andere weniger oft zu Hause sind. Dies hätte zur Folge, dass bei Jugendlichen außerhalb des Internats „halt die anderen irgendwie total selbstständig sind dann und die anderen noch äh, noch von ihrer, also Muttersöhnchen sind“ (Bm3, 775f). *Insofern wird erneut auf die Vorteile des Internats mit negativen Gegenhorizonten außerhalb dessen verwiesen.*

Daran anschließend deutet die Interviewerin bereits auf den Abschluss der Gruppendiskussion und noch zwei ausstehende Fragen hin. Zunächst bittet sie die Jungen zu beschreiben, wie lang sie sich schon untereinander kennen, um dies ggf. später in ihrer Arbeit einbeziehen zu können. Sie schildern hierauf, wie lange sie schon das Internat besuchen und sich entsprechend kennen. Darauf folgend fragt die Interviewerin, wie die Jungen dazu gekommen sind, dass genau sie an der Gruppendiskussion teilnehmen. Deutlich wird hierbei, dass einige von ihren Präfekten und Eltern anlässlich des Informationsbriefes der Interviewerin entsandt wurden. Es ließe sich sogar der Schluss ziehen, dass einige eher fremdbestimmt zur Teilnahme kamen, wobei beispielsweise Bm1 die Vermutung äußert, dass er aufgrund seiner Vorliebe für Diskussionen dennoch teilgenommen hätte. Bm4 vertritt hingegen die Auffassung, dass einige es übernommen haben, „einfach auch, um das Internat zu vertreten“ (Bm4, 812). Hier zeigt sich also auch die Funktion, welche die Jugendlichen sich scheinbar selbst im Rahmen der



Gruppendiskussion gegeben haben, die vielleicht auch zu der hohen Identifikation mit existierenden Regeln und Praktiken beiträgt. Bm3 (830) ergänzt für sich, dass es „auch mal was anderes ist“, die Gruppendiskussion scheint also auch eine Art Event oder Abwechslung zum Alltag darzustellen.

Anders als angekündigt folgt schließlich noch eine weitere Frage der Interviewerin unter dem Hinweis, diese vergessen bzw. optional mitgebracht zu haben: „Vielleicht habt ihr noch etwas, was ihr mir dafür mit auf den Weg geben wollt, was euch noch einfällt, was vielleicht für mich wichtig oder spannend sein könnte, ähm. Das kann alles Mögliche sein“ (ebd., 833ff). Dies führt zu einer Auseinandersetzung der Jungen mit dem Außenbild von Menschen auf Internate und Jugendlichen, die auf ein Internat gehen, das sie als fehlinterpretiert wahrnehmen. So gehen andere wohl davon aus, dass sie „irgendwie überheblicher“ (Bm4, 842) sind. Die Jungen erleben daher Skepsis oder Irritation, wenn sie erzählen, dass sie ein Internat besuchen. Bm3 beschreibt auch, dass man durch den besonderen Einfluss von Internaten durchaus einen Unterschied zu anderen Jugendlichen merken würde, auch bei Jungen, die erst später ins Internat aufgenommen werden und „zum Teil komplett andere Sachen gewohnt sind“ (ebd., 857). Bm6 (863) betont anschließend, dass Internatsschüler „einfach falsch verstanden (werden) teilweise“ und Menschen durch einen Internatsbesuch nicht besser werden als andere. Dies wird von Bm1 auf ein überaltertes Bild von Internaten, z.B. als Adelsschulen zurückgeführt, auch wenn er vermutet, dass es „sicher noch irgendwelche (gibt), die halt äh ausgesprochen luxuriös sind, in (der) Schweiz, in anderen, wo dann, ja, 50.000 im Jahr bezahlst, nur damit du dahin kannst“ (ebd., 873f) und bei denen es ihrer Ansicht nach Jugendliche gibt, die dadurch überheblich werden. Dies wird aber auch auf die Eltern zurückgeführt, die ihre Kinder verwöhnen, oder auf die jeweiligen Internatsstrukturen, bei denen manche Jugendlichen „so gut wie gar nichts machen“ (Bm3, 901) müssen. Trotzdem sind die Jungen insgesamt der Auffassung, dass die Vorstellung, die überwiegend von Außenstehenden geprägt wird, falsch und Schubladendenken ist. Abschließend bedankt sich die Interviewerin bei den Jungen und bittet sie einen Kurzfragebogen auszufüllen.

## **Zusammenfassung**

Als zentrales Thema der Gruppendiskussion lässt sich die Darstellung von besonderen Entwicklungs- und Bildungspotenzialen bzw. -chancen, welche die Jugendlichen mit dem Internatsbesuch verbinden, rekonstruieren, welche mehrfach selbstläufig eingebracht wurden. Hierdurch kann insbesondere eine Zukunfts- und Übergangsorientierung rekonstruiert werden. Selbst im Kontext von Bestrafungen, die in allen anderen Diskussionen eher kritisch kommentiert wurden, arbeiten die Jungen Lernpotenziale heraus, statt über Praktiken der Normierung, die ggf. mit Bestrafung einhergehen, zu reflektieren. Zur Betonung der angenommenen Potenziale nutzen die Jungen wiederkehrend negative Gegenhorizonte außerhalb des Internats, insbesondere die staatlichen Schulen und das Aufwachsen im Elternhaus, zu welchen fast ausschließlich attribuierte Defizite und Nachteile artikuliert werden. Entsprechend inszenieren

sie sich als Gruppe mit besonderen Möglichkeiten, obwohl sie gerade zum Abschluss der Diskussion das vermeintliche Klischee über Internatsbewohner\*innen, das Vorstellungen von Privilegierung enthält, widerlegen möchten.

Anders als in vielen anderen Diskussionen äußern die Jungen wenig Wünsche oder Bestrebungen nach Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Stattdessen legitimieren und begründen diese mehrfach, dass fremdbestimmte Elemente charakteristisch für Internate sind und dass zu viele Möglichkeiten der Einflussnahme zu einem Verlust dieses besonderen Merkmals führen würde. Dies hätte ihrer Auffassung nach also zur Folge, dass die attribuierten besonderen Entwicklungspotenziale, die aus den existierenden Regeln und Vorgaben resultieren, beeinträchtigt würden.

Organisierte Mitbestimmungsstrukturen sind auch in diesem Internat implementiert, jedoch weniger umfangreich wie in anderen Internaten (z.B. Internat J). Ein Internatsrat existiert beispielsweise nicht und wird auch als nicht notwendig wahrgenommen, da Vorschläge bei Bedarf auf informellem Weg mit den Angestellten besprochen werden können. Punktuelle Formen der Mitbestimmung (z.B. der mehrfach erwähnte Nachmittag zum Austausch der Jungen) werden von Seiten der Internatsleitung angestoßen und von den Jugendlichen nicht als besondere Möglichkeit zum Austausch und zur Interessensvertretung beschrieben. Vielmehr scheint es mit einem gewissen Zwang verbunden zu sein, was durch Aussagen wie: „früher gab es auch so ein paar Sachen, wo wir sagen sollten, was das ist, aber daraus wurde dann nicht viel“ (Bm3, 72f).

Insgesamt zeigen die Jugendlichen kaum Eigeninitiative hinsichtlich der Einflussnahme auf ihr Leben und das Internat. Einzig im Kontext der Planung von gemeinsamen Aktivitäten und der Gestaltung der eigenen Zimmer begrüßen sie Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten und nutzen diese auch.

Überwiegend passen sich die Jungen jedoch an existierende Vorgaben und Praktiken an, nehmen an partizipativ ausgerichteten Veranstaltungen teil, weil es von ihnen erwartet wird, und rechtfertigen fremdbestimmte Elemente im Internatsalltag als für ihre Zukunft förderlich.

### **7.3 Diskursbeschreibung Internat C**

An der Gruppendiskussion im Internat C, welches den ersten Erhebungsort darstellte, haben sechs Jugendliche, drei Mädchen und drei Jungen der Klassenstufe 9 und 10, teilgenommen. Alle Jugendlichen waren aktiv an der Diskussion beteiligt. Insgesamt traten sie gegenüber der Interviewerin sehr offen sowie aufgeschlossen auf und es entstanden ausgesprochen viele selbstläufige und interaktive Passagen. Dies hatte für die Auswertung des Materials zur Folge, dass teilweise nur Unterthemen ausführlich reflektierend interpretiert wurden, die besonders starke Bezüge zum Thema dieser Arbeit aufwiesen.

Die Aufzeichnung der Gruppendiskussion beginnt mit dem Hinweis der Interviewerin, dass die Aufnahmegeräte gestartet wurden und der Bitte an die Jugendlichen, der Aufzeichnung noch-mal zuzustimmen. Dem kommen sie parallel sprechend nach. Daran anschließend folgt eine abstrakte Beschreibung des Anlasses der Erhebung, gekoppelt mit dem Hinweis, dass sie vor Beginn der Aufzeichnung sich und ihr Anliegen schon etwas vorgestellt hat. Demnach interessiert sie sich dafür, was die Jugendlichen im Internat erleben, wie es ihnen im Internat geht, welche Eindrücke sie davon haben und was das Besondere am Internatsleben für sie ist. Sie erklärt ihnen dann weiter, wie die Gruppendiskussion verlaufen sollte, dass sie sich über umfassende Erzählungen, Beschreibungen und Beispiele freut, bei Bedarf aber auch Rückfragen stellt. Hierbei adressiert sie die Mädchen und Jungen indirekt als Expert\*innen, da die Interviewerin und die anwesende Co-Interviewerin „sozusagen nicht so viel Ahnung haben“ (I, 9), sie sich im Vorfeld aber ein bisschen über das Internat durch die Betrachtung der Homepage informiert haben. Letztlich fügt sie noch hinzu, dass der Fokus auf einem Gespräch zwischen den Jugendlichen liegt. Abschließend weist sie nochmal darauf hin, dass bereits über die Anonymisierung aufgeklärt wurde, so dass sie nach der umfassenden Einführung in ihren eigentlichen Ausgangsstimulus übergeht:

„Und meine Ausgangsfrage, die so ein bisschen auch den Appell hat, dass ihr einfach drauf los reden dürft, ist wie weit ihr so den Eindruck habt, euer Leben im Internat eigentlich mitbestimmen zu können? Oder wie weit ihr Einfluss auf euer eigenes Leben im Internat habt?“ (ebd., 14ff).

Die Fragestellung ist damit sehr offen gestellt und adressiert die Beschreibung von Eindrücken, also subjektiven Ansichten, im Kontext der Einflussnahme und/oder Mitbestimmung auf das eigene Leben im Internat. Damit weicht diese Ausgangsfrage etwas von den Ausgangsfragen der anderen Gruppendiskussionen ab, da in allen anderen Gruppen expliziter auch nach der Einflussnahme auf das Internat selbst gefragt wurde. Die sich nun anschließende Darstellung ähnelt aber vielen der weiteren Gruppendiskussionen, in denen überwiegend über die Einflussnahme und die Tagesstruktur gesprochen wurde. Dabei zeigt sich bereits zu Beginn eine univoke Diskursorganisation, in der drei der Jugendlichen keinen wirklichen Aus-handlungsprozess beginnen, sondern sich gegenseitig in ihren Einschätzungen bestätigen.

- 18 Cw1: (...) Das ist ja nicht glaube ich, der größte/ Wie kann man sagen? Man kann nicht  
 19 unbedingt so viel bestimmen. #00:01:30-8#  
 20 Cw2: Ja, ja. #00:01:32-4#  
 21 Cw1: Alles ist eigentlich groß vorgeschrieben. Man kann zwar noch entscheiden, wo man wann  
 22 hingeht, außer man hat Unterricht, Essen, oder Aktivitäten. #00:01:41-0#  
 23 Cw2: Was man viel hat. #00:01:42-8#  
 24 Cw1: Enorm viel. Kann man doch entscheiden, was man selbst so was macht, ob man jetzt in  
 25 den Pool geht, oder ob man jetzt zum Schloss läuft, oder Kontrolle (unv.) #00:01:50-2#  
 26 Cm3: Fast alles vorgeschrieben. #00:01:58-3#  
 27 Cw1: Das ist eigentlich so. Also viel Freiheit haben wir jetzt nicht. #00:01:57-6#

Cw1 (18f) beginnt die Diskussion zunächst offensichtlich nach einer passenden Formulierung suchend mit der Proposition: „Man kann nicht unbedingt so viel bestimmen“, die auch direkt

von Cw2 ratifiziert wird. Cw1 elaboriert dann weiter, dass ‚eigentlich alles‘ fremdbestimmt wird. Lediglich die Entscheidung darüber, wo sie sich aufhalten ist ihnen überlassen, dies betrifft jedoch nur die Zeiten außerhalb von Unterricht, Mahlzeiten und „Aktivitäten“ (ebd., 22) – hier ist daher von verpflichtenden Aktivitäten auszugehen. Die anschließende Ergänzung von Cw2 (23): „Was man viel hat“, und die verstärkende Validierung von Cw1 (24): „Enorm viel“, unterstreichen, dass die Einflussnahmemöglichkeiten als gering erlebt werden. Cw1 illustriert dann noch an zwei konkreten Beispielen, inwiefern sie Entscheidungen treffen können: Sie haben die Wahl, ob sie sich am Pool aufhalten oder zum Schloss, das Teil des Internatsgeländes ist, laufen möchten. Damit wird auch der Lebens- und Aufenthaltsraum klar auf das Internatsgelände begrenzt. Cm3 (26) validiert daran anschließend die Einschätzungen von Cw1 und Cw2, in dem auch er betont, dass „fast alles vorgeschrieben“ ist. Erneut bestätigt nun Cw1 (27) diese Einschätzung und formuliert in eigenen Worten, dass sie nicht viel „Freiheit“ besitzen. *Bereits zu Beginn der Gruppendiskussion zeigt sich somit eine offenbar übereinstimmende Einschätzung der Jugendlichen, die das Internatsleben als sehr fremdbestimmt erscheinen lässt.* Anschließend wird diese Bewertung dann durch Beschreibungen des Tagesablaufs und einigen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung erläutert. So stellt Cm3 (28) dar, dass der Tag „durchge-regelt“ ist: Der Unterricht endet um 15.30 Uhr, danach finden die bereits von Cw1 erwähnten „Aktivitäten“ statt sowie eine Lernzeit. Daneben existieren noch feste Essenszeiten, so dass die Zeitfenster zur freien Gestaltung als sehr begrenzt erlebt werden. Für die Jugendlichen scheinbar erschwerend kommt die abgelegene Lage des Internats hinzu, die die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung einschränken, da sie nur das angrenzende Dorf besuchen können. Cw1 elaboriert Cm3’s Darstellung fortführend weiter, dass die (vermutlich über) 16jährigen samstags das Dorf eine Stunde länger besuchen dürfen. Dort befindet sich eine Kneipe, in der es auch erlaubt ist, etwas Alkoholisches zu trinken. Währenddessen finden jedoch regelmäßige Kontrollen durch Lehrer\*innen statt, so dass die Jugendlichen vermutlich auch dort nur begrenzte Freiräume wahrnehmen. Die Optionen für die jüngeren Jugendlichen sind begrenzt, da abgesehen von einer Feriensiedlung, in der sie auch etwas essen können, kein Angebot existiert, wie Cw1 (40) abschließend zusammenfasst: „also viel kann man da im Dorf dann auch nicht machen“. Vermutlich schätzt Cw4 daher anschließend auch ein, dass sie kaum durch das Dorf laufen, was Cw2 validiert. Dennoch schätzt Cw4 ihre Einflussnahmemöglichkeiten anders als ihre Vorredner\*innen ein, so dass es nun zu einer ersten Antithese kommt. Cw4 erläutert umfassend und zunächst auch ihre Einschätzung damit rahmend, dass sie sich bewusst ist, dass die anderen das vielleicht gegensätzlich einschätzen, dass sie „schon viel frei“ (ebd., 46) hat. Sie schätzt sehr die Vielfältigkeit der Aktivitätsangebote, die – das wird nun deutlich – Freizeitaktivitäten in Form von Arbeitsgemeinschaften u.ä. umfassen und die sie frei auswählen können, allerdings auch müssen. Das Internat erscheint für sie als Ermöglichungsraum, der ihr Chancen bietet, die ihr an einer „normalen Schule“ (ebd., 57), die hier als Gegenhorizont genutzt wird, ihrer Ansicht nach nicht möglich wären. Die „normale Schule“ wird

aber auch als Vergleichshorizont genutzt, um die Normalität bestimmter Abläufe und Verpflichtungen im Internat zu relativieren:

„auch in der normalen Schule hast du auch einen geplanten Durchgang, wo du den ganzen Tag Schule hast und am Nachmittag hat man auch irgendwas zu tun, musst dich auch dich freizeitlich betätigen und das ist halt hier auch“ (ebd., 51ff).

Cw1 (59) reagiert hierauf mit einem gewissen Verständnis, da auch sie „dieses ganze Zeug“ „jetzt nicht für schlecht“, sondern die Wahlmöglichkeiten als „sehr gut“ (ebd., 60) empfindet. Damit entsteht in gewisser Hinsicht eine Synthese, da das Internat für beide einen Ermöglicheraum darstellt, dennoch, hier bleibt die Differenz erhalten und wird im Anschluss auch von Cm3 validiert, fehlt Cw1 die Flexibilität und selbstbestimmte Gestaltungsfreiheit nach dem Schulunterricht. Auch sie nutzt das Leben außerhalb von Internaten als Gegenhorizont, jedoch um genau diese Gestaltungsfreiheit an Beispielen zu illustrieren, da sie selbst entscheiden kann, wann und wo sie eine Freundin trifft oder ob, wann und wo sie einer sportlichen Aktivität nachgehen möchte und hier keine wöchentlichen Routinen auferlegt sind: „Und in der nächsten Woche mache ich es aber komplett anders. Hier hast du ein Programm, das läuft jede Woche exakt gleich ab“ (ebd., 65f). Aus der darauffolgenden Reaktion von Cm3 (70), der diese Verpflichtungen als Gewinn für die Jugendlichen einschätzt, die „sich selber nicht organisieren können“, insgesamt aber trotzdem denkt, dass „man“ sich in seinem Willen eingeschränkt fühlt, entsteht nun eine Transposition. Durch die Fortsetzung, dass sie im Internat schulisch gefördert werden und durch die lange Unterrichtsdauer „mehr Zeit zum Lernen“ (ebd., 72) besitzen, entwickelt sich eine sehr umfassende Auseinandersetzung (76-417) um u.a. schulische Förderung, ihre schulischen Entwicklungen, dem Verhältnis zu ihren Lehrer\*innen sowie der Unterrichtsqualität und –gestaltung, die nur durch eine kleine Nachfrage der Interviewerin (215) unterbrochen wurde. Insofern wird bereits hier eine starke Selbstläufigkeit sichtbar, die aber auch dazu führt, dass bereits die Eingangspassage nur an für diese Arbeit bedeutsamen Themen ausführlich rekonstruiert wurde.

*In diesem ersten Themenabschnitt lässt sich rekonstruieren, dass die Jugendlichen mit vielfältigen organisationalen Strukturen und Praktiken konfrontiert sind, die ihr Leben strukturieren bzw. rhythmisieren und ihre Gestaltungsfreiräume stark begrenzen. Dass Internat wird zwar auch als ein Ermöglicheraum erlebt, vielleicht – dies wird nicht erläutert – wird dieses Empfinden aber auch durch die scheinbar fehlende Attraktivität des Sozialraums außerhalb des Internats begünstigt, da sich im nahegelegenen Dorf kaum Chancen zum Zeitvertreib bieten. Auch zeigen sich neben der Fremdstrukturierung des Alltags bereits Kontrollpraktiken innerhalb ihrer Freizeit, wie am Beispiel des kontrollierten Kneipenbesuchs deutlich wurde. Die Jugendlichen lehnen diese Praktiken überwiegend ab, es zeigen sich aber noch keine Bewältigungspraktiken im Umgang mit der erlebten Fremdbestimmung und Kontrolle.*

Ausgehend von der bereits erwähnten Einschätzung, ausreichend Zeit zum Lernen zu erhalten, entwickelt sich nun zunächst eine Darstellung der besonderen Förderung, die die Mäd-

chen und Jungen durch den Besuch des Internats erhalten. So wird von den Lehrkräften, anders als ihrer Ansicht nach in staatlichen Schulen, Rücksicht auf ihre Probleme genommen. Cm5 beschreibt die Wirkung des Internatsbesuchs am Beispiel seiner deutlichen schulischen Verbesserung, die auch Ziel des Schul- und Lebensortwechsel für ihn darstellte. So konnte er im Internat auch vom Realschul- in den Gymnasialzweig wechseln, den er – dies ist eher unerwartet – auch „um einiges einfacher“ (ebd., 96) einschätzt. Auch Cw1 besucht das Internat aufgrund schulischer Schwierigkeiten und erlebte ebenfalls eine deutliche Leistungssteigerung, die sie aber auch auf den Wechsel des Bundeslandes und einen einfacheren bzw. leichteren Unterricht zurückführt. Letzteres wird auch von Cw2 validiert. Trotzdem geht Cw1 davon aus, dass sie sich an das Leistungsniveau bzw. die Leistungsanforderungen im Internat auch gewöhnen, was zur Folge hat, dass diese wieder als „normal“ (ebd., 113) empfunden werden. Cw4 verändert danach etwas die Blickrichtung und hebt ausgehend davon, dass sie seit der fünften Klasse im Internat lebt, die besondere Achtsamkeit und Aufmerksamkeit der Lehrer\*innen sowie die kleineren Klassenstärken hervor, die diese besseren Leistungen ihrer Ansicht nach beeinflussen: „Die Lehrer versuchen eigentlich aus dir was raus zu bekommen, finde ich, weil diese kleinen Klasse, das ist einfach einfacher für die Lehrer zu wissen, wo deine Schwächen sind und deswegen bekommst du auch eine bessere Leistung“ (ebd., 116ff). Weiterhin wird als besonderes Potenzial von den Jugendlichen der längere tägliche Unterricht benannt, der – dies wird vermutet – eine vertiefendere Auseinandersetzung mit weniger Unterbrechungen ermöglicht. Intensiver wird schließlich die Beschäftigung der Jugendlichen mit ihrem Verhältnis zu den Lehrkräften, die sie besser zu kennen glauben, als es an anderen Schulen möglich war. Sie beschreiben es als deutlich „persönlicher“ (Cm6, 133; vgl. Cw1, 134), was aber auch auf die Organisationsstruktur des Internats zurückzuführen ist. Ähnlich wie im Internat J und E leben die Lehrkräfte mit den Jugendlichen gemeinsam, in diesem Internat sogar in familienartigen Strukturen. Cm5 (136) erklärt so beispielsweise, dass seine Deutschlehrerin auch die Rolle der „Familienmutter“ innehat. Sie haben also auch über den Schulunterricht hinaus mit ihren Lehrer\*innen zu tun, sind quasi ganztags mit ihnen zusammen. Dennoch versuchen die Jugendlichen und ihrer Auffassung nach auch die Lehrer\*innen, Ereignisse aus dem Unterricht und dem „Familienbereich“ (Cw4, 149) zu trennen. Darüber hinaus beschreiben sie ihren Umgang als respektvoll und von einer gewissen Distanz geprägt, „also es ist jetzt nicht so, dass man jetzt halt so freundschaftlicher mit der Familienmutter oder sowas umgeht“ (Cw1, 155f). Unterstützt wird diese durch die Praxis des Siezens, was die Jugendlichen auch befürworten. Uneinigkeit zeigt sich insbesondere zwischen Cw1 und Cw4 in der Diskussion darüber, ob sie Lehrkräfte nach dem Auszug aus dem Internat vermissen würden. Während Cw1 dies verneint und davon ausgeht, dass dies auf das nicht-freundschaftliche Verhältnis zurückzuführen ist, geht Cw4 davon aus, dass ihr der Abschied schwerer fallen wird, da sie während den über sechs Jahren Aufenthalt im Internat viel Unterstützung erhalten hat. Sie würde es bedauern, nicht nur für sich, sondern auch die Schule bzw. das Internat, wenn ein einfacher „Schlussstrich“ (ebd., 180) möglich wäre. Damit drückt sie also letztlich aus, dass

sie eine Gleichgültigkeit bedauern würde. Beide einigen sich letztlich im Sinne einer Synthese darauf, dass dies auch von den jeweiligen Lehrer\*innen selbst abhängig sein wird. Anschließend verschiebt sich der Schwerpunkt selbstläufig erneut, da Cm3 nun hervorhebt, dass sie auch von Menschen unterrichtet werden, die kein Lehramt studiert haben. Hieraus entwickelt sich eine kurze Auseinandersetzung zwischen den Jugendlichen, welche Lehrenden welches Fach (nicht) studiert haben. Dies mündet schließlich in die Einschätzung, dass die Unterrichtsgestaltung „ja auch nicht unbedingt schlecht“ (Cm3, 205) bzw. „schon irgendwo gut“ (ebd., 205f) ist, somit die Ausbildung der Lehrer\*innen für sie nicht allzu bedeutsam zu sein scheint. Cm3 erklärt dazu weiter, dass sie, anders als an staatlichen Schulen, Themen stärker im Gespräch erarbeiten und weniger über das Abschreiben von Informationen und Auswendiglernen.

Nach einer kurzen Validierung der Interviewerin der Aussage von Cm3, dass manche diese Lernformen mögen und andere weniger, entsteht eine erste kurze Pause, die zu der Nachfrage führt, ob die Mädchen und Jungen auch die Unterrichtsinhalte mitbestimmen können. Dies verneinen mehrere der Jugendlichen parallel und Cm6 fügt an, dass sie einen ganz normalen Lehrplan besitzen bzw. verfolgen. Cw2 betrachtet dies dann etwas differenzierter und hebt hervor, dass sie manchmal die Reihenfolge von Themen mitbestimmen können und Cw1 ergänzt, dass sie nach Erledigung aller Themen auch nach Wünschen gefragt werden. Insgesamt, dies schätzt Cm6, verfügen sie auch über mehr Zeit zum Bearbeiten der Themen, da sie seiner Ansicht nach längere Unterrichtstage haben als staatliche Schulen. Als einen weiteren Unterschied zur staatlichen Schule, den sie als Vorteil einordnen, werden die zusätzlichen Förderangebote der Lehrer\*innen genannt, die nach Bedarf angeboten werden. Anschließend tauschen sich die Jugendlichen über den Umfang mancher Themen des Lehrplanes am Beispiel des Fachs Geschichte aus, da manche Themen ihrer Ansicht nach zu kurz oder gar nicht bearbeitet wurden. Da dies offenbar krankheitsbedingt verursacht wurde, erklären sie daraufhin, dass bei ihnen kein klassischer Vertretungsunterricht existiert, sondern entweder „halt irgendjemand einspringt und dann sich irgendwas überlegt, was er jetzt macht so“ (Cw2, 250f), oder sie selbstständig einen Auftrag der Fachlehrer\*innen bearbeiten sollen. Erneut verschieben sie dann etwas das Thema, verfolgen jedoch weiterhin in der Darstellung das Ziel, Unterschiede zur staatlichen Schule zu illustrieren. Am Beispiel der Fächer Englisch sowie Politik und Wirtschaft beschreibt insbesondere Cm3 die bereits vorher erwähnte, für sie besondere Unterrichtsdidaktik, die im Fach Englisch eher durch das gemeinsame „Praktizieren“ gekennzeichnet ist, während in „Powi“ (ebd., 267), welches teilweise auch auf Englisch stattfindet, weniger mit dem Lehrbuch gearbeitet, sondern sich unabhängig davon mit Politik auseinandergesetzt wird. Dies steht auch in Zusammenhang mit Cw1 weiterer Beobachtung, dass sie weniger vorgefertigte Texte, Tafelbilder etc. abschreiben müssen – sie selbst nennt es „Einträge“ (ebd., 287), die sie in ihrer ehemaligen Schule „die ganze Zeit“ (ebd., 286f) abschreiben musste. Die anderen Jugendlichen scheinen sie zunächst misszuverstehen, da die meisten den Eindruck haben, auch viel schreiben zu müssen, Cw1 erläutert ihnen dann jedoch

nochmal genauer, was sie mit „Einträgen“ meint. Cw2 scheint ihr dann dennoch nicht vollständig zustimmen zu wollen und hebt hervor, dass dies von den Lehrkräften abhängig sei, die ihren Unterricht alle individuell gestalten und sie auch andere Lehrer\*innen hätte als Cw1. Dem stimmt Cw1 letztlich zu. Auch haben die Jugendlichen den Eindruck, dass es in staatlichen Schulen deutlich stärker erforderlich war, außerhalb der Schule zu lernen, um „gerade mal einen Schnitt von 2,0“ (Cm3, 323) zu erhalten, während sie im Internat mit weniger Aufwand auch im „Einserbereich“ (ebd., 324) sein können. Zurück führen sie dies vor allem auf die längeren Unterrichtszeiten, die auch mehr Zeit für Wiederholungen bieten. Dennoch existiert, wie auch in den anderen untersuchten Internaten, auch in diesem Internat eine Lernzeit, die die Jugendlichen aber deutlich positiver bzw. weniger kritisch diskutieren. Die entsprechende Textpassage wurde zur Kontrastierung mit den anderen Gruppen auch ausführlicher rekonstruiert.

Cw1 leitet, nach dem das Potenzial der Wiederholungen im Unterricht angesprochen wurde, zu den Lernzeiten über. Dabei stellt sie zunächst als Strukturinformation dar, dass diese täglich am Abend eine Stunde umfasst. Die Lernzeit bietet ihnen die Möglichkeit, den Unterrichtsstoff zu wiederholen und sich auf diesen vorzubereiten, „was jetzt natürlich jetzt nicht/ eher selten jemand macht“ (ebd., 336). Hier wird also bereits auf eine Differenz zwischen organisationaler Konzeption und ihren persönlichen Praktiken verwiesen. An Donnerstagen umfasst, so beschreibt sie wieder, die Lernzeit sogar zwei Stunden – dafür findet an diesen Tagen ein verkürzter Unterricht statt. Cw4 korrigiert daraufhin die zwei Stunden auf 1,5 Stunden, was Cw1 dann validiert. Sie wiederholt dabei die sich daraus bietende Möglichkeit, sich individuell nochmal mit dem Unterricht zu befassen, macht aber auch deutlich, dass sie „ganz selten“ (ebd., 342f) Hausaufgaben bekommen. Cw4 elaboriert dazu weiter, dass sie zwar auch Arbeitsaufträge erhalten und sich eigenständig mit Dingen befassen sollen, es sind für sie jedoch keine ‚wirklichen Aufgaben‘ (vgl. Cw4, 344). Cm3 erklärt dazu, dass es eher um beispielsweise die Fertigstellung von Aufgaben geht und Cw2 stellt dar, dass sie auch Empfehlungen von manchen Lehrer\*innen erhalten, was sie noch tun könnten. Es sind jedoch keine verpflichtenden Aufgaben. So beschreibt Cm3 (347), dass „man es einfach für sich fertig (macht)“ und Cw2 erklärt, dass es nicht bedeutet, dass sie die Empfehlungen erledigen müssen. Cm5 (351) fasst schließlich abstrakt zusammen: „Dafür ist dann halt doch die Lernzeit da, um sowas zu machen“. Cw2 nennt zur Konkretisierung noch weitere Beispiele, wie das Vokabellernen oder die Vorbereitung auf Tests und Klausuren. Auffällig ist der Hinweis von Cm3, dass sie nicht dazu verpflichtet sind, was von Cw2 auch validiert und konkretisiert wird. Die Erledigung der Aufgaben bzw. das Ergebnis der Lernzeit wird nicht kontrolliert, weswegen sie zu der Endeinschätzung gelangt: „Und ich glaube, das lernt man halt da auch auf der Schule auch sehr, dass man halt sehr selbstständig auch sowas dann lernen muss und so“ (ebd., 356f). Hieraus ergibt sich dann eine Transposition, die von den Lernzeiten zu lernförderlichen Bedingungen und Lernerfolgen wechselt. *Deutlich wird in dieser eher erklärenden Passage, dass sie die Lernzeiten nicht ablehnen, sondern deren Potenziale wertschätzen. Insbesondere die Tatsache, dass hier*



*keine Kontrolle stattfindet und sie das Gefühl haben, für sich selbst zu lernen, erscheint als bedeutsam. Dennoch besitzt die Lernzeit auch hier einen gewissen verpflichtenden Charakter – sie stellen aber im Gegensatz zu anderen Gruppen nicht dar, ob die Nutzung der Lernzeit als solche kontrolliert wird und in welchem Räumen und sozialen Konstellationen diese stattfindet. Dies scheint für sie keine Relevanz zu besitzen.*

Die Transposition wird von Cw1 initiiert, die beschreibt, dass man zum „lernen ohne lernen“ (ebd., 359) im Internat befähigt wird. Einerseits führt sie dies auf die kleineren Klassengrößen zurück, die dazu beitragen, dem Unterricht zu folgen, andererseits beschreibt sie den Umgang der Lehrkräfte als wertschätzend, da auch falsche Antworten und Unwissenheit keine negative Konsequenz haben, sondern – dies ergänzt Cm3 (369), „man (dann) verbessert (wird) und dann ist man ein Stück schlauer geworden“. Dadurch haben die Jugendlichen mehr Mut sich im Unterricht zu beteiligen und erleben sich auch gegenseitig als unterstützend, da sie sich auch gegenseitig Inhalte erläutern, was für sie ein weiterer Lernzuwachs darstellt. Als daraufhin Cm3 behauptet, dass es nicht möglich sei im Internat sitzenzubleiben, entsteht ein kurzer antithetischer Diskursverlauf, da die anderen dies anders einschätzen und Jugendliche kennen, die die Klasse wiederholen mussten. Cw1 (391) führt dann mit ihrer Einschätzung, dass ihnen „durch die Prüfung [...] geholfen (wird)“ zur Synthese, da so quasi versucht wird, eine Wiederholung der Klassenstufe zu vermeiden. Sie erklärt dann mit Cw2 und Cm3 gemeinsam, dass die Lehrer\*innen ihnen bei Bedarf beim Lernen zur Seite stehen und es ihnen so erklären, „dass du es wirklich am Ende kannst“ (Cw1, 398) und sie keine Angst vor den Prüfungen besitzen. Sie haben den Eindruck, dass den Lehrer\*innen ihre Zukunft und ihr Lernfortschritt wichtig sind und sie auch motivieren, was sie nicht aus ihren vorherigen staatlichen Schulen kennen. Für diese ist ihrer Auffassung nach charakteristisch, dass man „ausgesiebt“ (Cm3, 409) oder „aufgegeben“ (Cw1, 413) wird, wenn die Leistungsanforderungen nicht erfüllt werden können.

Die Interviewerin (415) reagiert nach einer Validierung der Aussagen der Jugendlichen und einer kurzen Pause schließlich mit der Nachfrage: „Das heißt, ihr habt schon ein positives Verhältnis so mit den Lehrkräften?“, die vielleicht als eine Zusammenfassung gedacht wurde, da sie ihnen in gewisser Weise paraphrasierend spiegelt, dass sie den Eindruck hat, dass das Verhältnis zwischen den Jugendlichen und den Lehrer\*innen positiv ist. Die Jugendlichen validieren dies parallel sprechend, so dass davon auszugehen ist, dass die Mehrheit, vielleicht auch alle, zustimmen. *Auch hier lässt sich ein Kontrast zu den meisten anderen Internaten (erkennen, da selten so positiv von dem Verhältnis gesprochen wurde. Oft wurde die Qualität der Beziehungen von den jeweiligen Personen abhängig gemacht. Zurückführen lässt sich dies ggf. auf den Kontext der vorherigen Darstellungen, in denen deutlich wurde, dass die Lehrer\*innen auch außerhalb des Unterrichts als Familieneltern agieren, die Mädchen und Jungen haben die Haltung und Interaktion mit diesen jedoch fast ausschließlich im Kontext von Unterricht und schulischer Förderung unter Herstellung der staatlichen Schule als negati-*

ven *Gegenhorizont* bearbeitet. Dies zeigt sich dann auch in den wenigen sich noch anschließenden Elaborationen von Cw1 und Cw4. Die Lehrer\*innen werden als professioneller als an der alten Schule beschrieben, die ihnen gegenüber aufmerksam sind und Aufmerksamkeit zeigen, mit denen sie insgesamt mehr Zeit verbringen und sich dadurch besser als Menschen kennenlernen. Im Rahmen dieser Beschreibung entwickelt sich dann eine neue Transposition, die den Fokus vom Verhältnis zu den Lehrer\*innen auf das Klima mit den anderen jugendlichen Bewohner\*innen verschiebt.

So beschreibt Cw1 ausgehend vom Verhältnis zu den Lehrkräften, dass sich auch die Jugendlichen innerhalb der Klassen deutlich besser als an staatlichen Schulen kennen, was für sie auch positiven Einfluss auf die Unterrichtsbeteiligung hat. Daran knüpft schließlich die Interviewerin an und beginnt nach dem Klima zwischen den Jugendlichen zu fragen, wird aber noch währenddessen von Cm3 unterbrochen, der auf diese Frage bereits antworten möchte. Er validiert die Einschätzung, dass sie untereinander „ein ganz anderes Verhältnis“ (ebd., 433) haben als dies an staatlichen Schulen möglich war – auch hier wird die staatliche Schule zum negativen Gegenhorizont. Dennoch erklären dann Cw2 und Cw1, dass es auch Konflikte untereinander gibt und dass das Klima nicht „perfekt“ (Cw1, 437) ist, es aber niemanden gibt, der\*die sich „hassen“ (ebd., 439). Zurückgeführt wird dies auf die Tatsache, dass sie sich untereinander durch das Zusammenleben besonders kennenlernen, beispielsweise die verschiedenen Charaktere und Interessen, so dass sie danach auch ihre Freund\*innen auswählen. Trotzdem existieren im Internat „Plätze, wo sich einfach alle zusammen treffen und (man) dann einfach zusammen seine Zeit verbringt“ (ebd., 445f). Cm3 bestätigt schließlich auch die Einschätzungen der beiden, während Cw2 verdeutlicht, dass sie auch lernen, miteinander positiv umzugehen. Trotzdem wird das gemeinsame Aufwachsen auch als „anstrengend“ (Cw1, 458) charakterisiert, da sie täglich zusammen sind und so andere Probleme entstehen als an staatlichen Schulen. Dies führt aber auch dazu, dass sie Probleme untereinander aktiv zu bewältigen versuchen und daraus Fähigkeiten im gemeinsamen Umgang erlernen können. Hieraus entwickelt sich dann eine sehr interaktive Auseinandersetzung mit einem offenbar typischen Problem im Internat, das Entstehen und Verbreiten von Gerüchten. Cw1 erklärt zunächst, dass sich viele in zwischenmenschliche Probleme untereinander einmischen, was Cw2 auch validiert. Vermutlich im Stilmittel der Übertreibung erklärt Cw1 (470f) dann weiter: „Es sind zwei Leute, die miteinander ein Problem haben und auf einmal ist die ganze Schule involviert“. Laut Cw2 passiert dies aus Spaß, führt aber letztlich zu „Gerüchteküche“ (Cw4, 475; Cw1, 476). Daraus resultieren im Internat besondere, teilweise auch problematische Dynamiken, auch wenn sich nicht alle Jugendlichen aktiv daran beteiligen. So entwickeln sich zeitweise auch stärkere Konflikte, bei denen aus zunächst zwei Beteiligten mehrere Konfliktparteien entstehen, die dann anschließende Auseinandersetzungen haben, obwohl der Ursprungskonflikt gelöst wurde. Dies kann auch im „Gruppenkrieg“ (Cw2, 503) enden, weswegen die an der Gruppendiskussion teilnehmenden Jugendlichen empfehlen, sich nicht in solche Dynamiken einzu-

bringen. Als eine zentrale Ursache für Streitereien benennt Cw4 (516) das Erleben von „Langeweile“. Hieraus entwickelt sich dann eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Testens von Grenzen unter den Bedingungen von Kontrolle und damit Fremdbestimmung, die ausführlicher dargestellt werden soll.

- 514 Cw4: Das ist einfach. Es gibt ein paar Leute, die streiten gerne, es gibt auch die Leute, die das  
515 gar nicht tun. Das kommt eben auf die/ Wir haben eben viele verschiedene Charaktere. (...) Ja,  
516 aber, Langeweile ist halt ein Ding, ich will jetzt nicht sagen Probleme werden gemacht, aber es  
517 ist halt dann irgendwie Stress ist interessant. #00:29:36-8#
- 518 Cm5: Es entsteht durch Langeweile irgendwas. #00:29:41-5#
- 519 Cw1: Entsteht total viel. #00:29:44-6#
- 520 Cw2: Das sind dann wirklich die Leute, denen ist so langweilig, dass die gerade einfach Lust  
521 haben, einen Streit zu haben mit dir, damit der Alltag ein bisschen spannender wird. Aber/  
522 #00:29:50-3#
- 523 I: Okay. #00:29:51-4#
- 524 Cm3: Und durch die Langeweile wird auch alles so viel interessanter einfach. Weil da kommen  
525 Leute auf dumme Ideen, einfach (unv. Hintergrundgespräche) zum Beispiel jetzt, dass man sich  
526 nicht mehr so an seinen Rechner setzen kann und einfach auf Facebook, keine Ahnung,  
527 YouTube gehen kann, sondern macht halt gar nichts. Wenn man gerade keine Aktivität hat, weil  
528 man dann zum Beispiel dann einfach nichts zu tun hat. Oder es einfach wie jetzt zum Beispiel,  
529 es viel zu warm dafür ist. Oder nicht viel Lust hat all sowas zu machen, da kommt man halt  
530 schnell so auf dumme Ideen. #00:30:32-8#
- 531 Cw2: Aber wir sind in einem Alter, wo man seine Grenzen testet manchmal. #00:30:37-8#

Zunächst – dies wird hier eher noch als Transposition gedeutet – wird die Bedeutung von Langeweile für die Entstehungen von spezifischen Dynamiken in den Gruppen auch von anderen Jugendlichen validiert (vgl. Cm5, 518; Cw1, 519). Cw2 (521) elaboriert dazu weiter, dass durch Streit „der Alltag ein bisschen spannender wird“, während Cm3 (525) abstrakter beschreibt, dass sie durch Langeweile „auf dumme Ideen (kommen)“. Vermutlich an letzteres anknüpfend wird die Bedeutung des Testens von Grenzen vor dem Hintergrund ihres Alters eingeführt und damit auch als Merkmal der Jugendphase gerahmt. Dies wird eher als eine mit der Jugendphase attribuierte Typik bzw. Erwartung dargestellt, also eine Zuschreibung von außen. Allerdings, dies elaboriert Cm3 (534) dann weiter, kann das Testen von Grenzen zu entsprechenden Konsequenzen in Form von Sanktionen führen, weswegen „man schon eher aufpassen“ sollte – er empfiehlt damit in gewisser Weise mit Bedacht und Vorsicht zu agieren, was aber auch als ein Widerspruch zum Grenzen testen gedeutet werden kann. Cw2 führt dann ihre Einschätzung weiter aus und hebt, quasi als Ziel der Jugendphase, einerseits hervor, dass sie erst erkennen, was ihnen (nicht) gut tut, wenn sie sich ausprobieren können, dass dies aber andererseits durch diverse Verbote im Internat, verhindert wird. Sie erkennt darin zwar auch eine gewisse Schutzfunktion, die jedoch nicht dem Experimentieren entgegenstehen sollte. Abschließend verweist sie auf ein „riesiges Drama“ (ebd., 544), das offenbar einmal aus dem Testen von Grenzen entstand, das jedoch nicht weiter erläutert wird. Cw1 ratifiziert dies dann, hebt aber nur hervor, dass sie ihre Einschätzung bereits kundgetan hat. Cw4 und

Cw2 reagieren nun fast parallel: Cw4 (548) mit der Bewertung, dass es „halt schwer“ ist, Cw2 (549) etwas konkreter, dass manche Sachen „halt schon sehr streng“ gehandhabt werden. Cw4 verweist darauf aufbauend auf ein ambivalentes Erleben von Verselbstständigung, da diese in einigen Kontexten als schwierig erlebt wird, während andere Bereiche gefördert werden. Cw2 konkretisiert dies dann dahingehend weiter, dass sie lernen, selbstständig zu arbeiten, im eigenständigen Sammeln von Erfahrungen jedoch eingeschränkt werden, Cw1 ordnet diesen offenbar Fähigkeiten der Lebensführung, z.B. dem Wäschewaschen zu. Dieses Muster der univoken Diskursorganisation, in dem sich die Jugendlichen immer wieder ergänzen, ist hier besonders auffällig und drückt den gemeinsamen Erfahrungshintergrund besonders aus. Cm3 erläutert die Wahrnehmung der Jugendlichen dann etwas ausführlicher und für Außenstehende nachvollziehbarer. Dafür skizziert er das Internat zunächst metaphorisch als einen ‚idyllischen Ort‘ (vgl. ebd., 560), in dem sie Erfahrungen im sozialen Miteinander und gewisse Erfahrungen des Lernen Lernens sammeln können – die in vorherigen Passagen auch als besondere Lernpotenziale eingeführt wurden – , sie werden jedoch nicht auf ein Leben „in der realen Umwelt“ (ebd., 566) vorbereitet, was er am Beispiel von Erfahrungen an staatlichen Schulen illustriert, die insbesondere die Jugendlichen nicht sammeln, die ab der fünften Klasse bzw. „von Anfang an“ (ebd., 565) im Internat leben. *Mit dem Wort „Idylle“ verweist Cm3 quasi auf einen friedlichen, ggf. auch ländlichen, besonders aber behütenden und schützenden Ort, an dem die Jugendlichen möglicherweise auch vor Herausforderungen der „realen Umwelt“ bewahrt werden sollen.*

Auch die anderen Jugendlichen teilen überwiegend diese Einschätzung, nicht auf „die große, große Welt“ (Cw1, 570f) vorbereitet zu werden, da sie gelernt haben, sich an den Regeln des Internats zu orientieren, dadurch aber vermuten, außerhalb dessen nicht zu Recht zu kommen. Dennoch widerspricht Cw4 ihren Vorredner\*innen, da sie der Ansicht ist, viel im Internat zu lernen. Dazu gehört auch das selbstständige/eigenständige Zurechtkommen ohne die Eltern. Sie empfindet sich als einen „Schritt weiter“ (ebd., 579) als ihre Freund\*innen zu Hause, die hier als Gegenhorizont auftreten, da diese „immer bemuttert“ (ebd., 579) werden, während sie ihr Leben alleine meistert. Zunächst erfährt Cw4 Zustimmung durch Cm3, der betont, dass sie zielorientiert sind und in der Zukunft etwas erreichen wollen. Die Synthese entwickelt sich schließlich im weiteren Verlauf. Cm5 beschreibt ausgehend von seiner erwarteten Zukunft, in der er nach Abschluss der zehnten Klasse alleine in einer eigenen Wohnung leben wird, im Internat keine Fähigkeiten im Umgang mit einigen Alltagsproblemen erworben hat, beispielsweise das Eröffnen eines Bankkontos. Im Internat hat er aus seiner Sicht gelernt, sich selbst zu disziplinieren und zu arbeiten, jedoch nicht alleine zu Recht zu kommen. Diese Herausforderung nimmt auch Cw4 wahr, die ausgehend von ihrem Amt als Schülersprecherin derzeit Versuche unternimmt, hier weitere Lernmöglichkeiten im Internat zu implementieren, da inzwischen auch einige ältere Jugendliche im Internat leben, für die sie dies förderlich fände. Als besonders notwendig werden solche Angebote für die Jugendlichen erachtet, die in jungem Alter ins Internat kommen: „Ich denke, das ist vor allem schwer für viele, die sehr jung hierher

kommen und dann immer hier sind, die lernen es dann erst recht nicht von ihren Eltern, oder so beigebracht, die sind halt dann/ Lernen dann eben sehr viel von hier, anstatt eher von den Eltern und deshalb denke ich, ist halt auch gut, wenn man da mehr beibringt und dann für's Leben danach, wenn man das so sagen kann“ (Cw2, 604ff). Dass insbesondere diese Jugendlichen zusätzliche Angebote benötigen würden, hatte vorher bereits Cm3 unter einem ähnlichen Begründungsmuster eingebracht. *Zum Ausdruck kommt hierbei ein durch das Internatsleben auftretender Mangel an ‚signifikant Anderen‘, was auf den relativ geschlossenen Charakter des Internats zurückgeführt werden kann.* Cw1 hebt daran anschließend stärker nochmal das Entstehen von Ängsten hervor, außerhalb des Internats nicht zurecht zu kommen, beispielsweise auf einer staatlichen Schule zu sein „oder wieder normal da irgendwo zu wohnen, wo du jetzt nicht so in irgend einem System drin bist, wo du jeden einzelnen Ort dort kennst“ (ebd., 606f). Auch hat sie Sorge, wie sie bei Problemen mit anderen Menschen verhalten kann, weil diese ihrer Ansicht nach „anders geregelt“ (ebd., 610) werden, da sie nicht einen gemeinsamen Lebensraum teilen. Insgesamt geht Cw1 (610) davon aus, dass außerhalb des Internats alles „komplett anders (läuft)“. Gemeinsam mit Cm5 und Cw2 erklärt sie weiter, dass das Internat so einen starken Einfluss auf sie hat, dass sie sich frühere Gewohnheiten, Kenntnisse etc. abgewöhnen bzw. diese verlieren, da sie sich sehr stark auf Prozesse, Abläufe und Strukturen des Internats eingelassen haben bzw. vielleicht auch an diese anpassen mussten (im Sinne von Mitgliedschaftsbedingungen). So entsteht der Eindruck, dass sie sich neben ängstlich und besorgt vor allem auch unsicher und hilflos zu fühlen scheinen, sich an die Welt außerhalb des Internats anzupassen und in dieser zu Recht zu finden. Cw2 (622) illustriert dazu vor allem, die Sorge mit den hinzukommenden Freiheiten und Möglichkeiten umzugehen, da sie im Internat „die ganze Zeit ein bisschen eingeschränkt“ sind, was auch Cm5 und Cm3 validieren. Durch den Verlust von Vorgaben, so Cm3, müssen sie dann deutlich mehr Verantwortung tragen und Entscheidungen treffen, die sie im Internat nicht treffen mussten. Dies bestätigt wiederum Cw2 (630) und elaboriert, dass sie weniger Erfahrungen „in der großen weiten Welt“ sammeln konnten, die ihnen zukünftig fehlen werden. Cw1 verschiebt dann die Perspektive ein wenig, in dem sie auf den Verlust von Freund\*innen und Kontakten verweist, die sie mit dem Auszug aus dem Internat verlieren werden. Dies validiert auch Cw2, in dem sie Cw1 Aussage paraphrasiert. Cw1 und Cm6 erklären dann weiter, dass mit dem Besuch eines Internats quasi automatisch neue Freundschaften geschlossen werden, „weil du kommst rein und bist drin“ (Cw1, 637) und innerhalb weniger Tage kennen die Jugendlichen jeden. Erneut wird das Internat als ‚drinnen‘ von der Welt ‚außerhalb‘ stark abgegrenzt, als gäbe es keine Chancen weitere soziale Beziehungen außerhalb des Internats zu erhalten oder einzugehen. Untermauert wird dies durch die weitere Sorge, auf einer anderen Schule Freundschaften zu schließen, die insbesondere Cw2 und Cw1 äußern. Um dies zu veranschaulichen, nutzt Cm3 (647ff) schließlich als Metapher den Mythos der Erde als Scheibe:

„So nach dem Motto, die Welt ist eine Scheibe und wenn man weiter geht, dann fällt man runter. So ist es hier irgendwie, das hier ist die Scheibe und wenn wir weitergehen, fallen wir runter“.

Cw4's Reaktion darauf scheint jedoch eher das Ziel der Relativierung zu verfolgen, da sie hervorhebt, dass sie durch Ferien und 14tägige Heimfahrtswochenenden regelmäßig zu Hause wären und dadurch trotzdem die Sachen lernen, die sich auch andere Jugendliche aneignen können. Hieraus entsteht nun eine Transposition zum Thema der Ausgestaltung der Heimfahrtswochenenden bzw. den Zeiten zu Hause insgesamt, Cm3 ergänzt während des Themenwechsels jedoch noch, dass es erforderlich sei, sich umgewöhnen zu müssen, was auch als Synthese der verschiedenen Ansichten zu deuten ist.

*Insgesamt lassen sich in diesem Abschnitt vor allem Zukunftssorgen rekonstruieren, die sowohl aus der empfundenen Isolierung bzw. Abgeschiedenheit des Internats resultieren (dies wird besonders metaphorisch zum Ausdruck gebracht), wie auch den fremdbestimmten und kontrollierten Strukturen, die – so wurde am Anfang der Passage deutlich – beispielsweise das Experimentieren als eine Aufgabe der Jugendphase zur Selbstpositionierung beeinträchtigen (vgl. dazu Kapitel 2.1). Wie auch in anderen Internaten (vgl. u.a. Internat B, D) beschäftigt die Jugendlichen ihre Zukunft, anders als beispielsweise im Internat B gehen sie jedoch nicht von ausschließlich besonders förderlichen Strukturen des Internats für das Erwachsenwerden aus (die förderlichen Bedingungen wurden im Kontext der schulischen Förderung in vorherigen Passagen diskutiert), sondern entwickeln eher Gefühle der Hilflosigkeit und Sorge.*

In der folgenden Passage beschreiben die Jugendlichen ihre Sozialbeziehungen in ihrem Heimatort sowie die Gestaltung der Zeit zu Hause. Hier zeigen sich unterschiedliche Gestaltungspraktiken und Wahrnehmungen. Während Cw1, u.a. aufgrund längerer Reise/Wegezeiten, eher von Zeitnot vor Ort berichtet, die dazu führt, dass sie nur eingeschränkte Möglichkeiten der Gestaltung ihrer Zeit hat und diese auch zum Erholen vom Internatsleben benötigt, was Cw4 durch einen Zwischenkommentar anregt und von Cw1 aufgegriffen wird. Cw1 erlebt in gewisser Weise ein Spannungsverhältnis zwischen dem Wunsch, Zeit mit der Familie und Freund\*innen zu verbringen: scheinbar haben letztere häufiger eine nachrangige Bedeutung, da sie berichtet, dass man viele Kontakte verliert. Cm5 teilt sich hingegen seine Zeiten gezielt ein, in dem er einen Tag für Familie und einen für Freund\*innen reserviert. Auch Cw2 handhabt es ähnlich wie Cm5 und nutzt den Samstagabend für Peerkontakte, trotzdem erachtet sie die Zeit zu Hause als eher kurz. Cw4 knüpft nicht wirklich an ihre Vorredner\*innen an und hebt stattdessen dann hervor, dass sie im Internat einige sehr gute Freundschaften schließen konnte, die auch nach Abschluss der Schule erhalten bleiben werden. Zurückführt sie dies auf die gemeinsame Zeit des Aufwachsens und den gemeinsamen Alltag, der sie „stark“ (ebd., 693) verbindet. Dass die Freundschaften im Internat „richtig intensiv“ sind, bestätigt auch Cw1 (695). Als herausforderungsvoll vermuten die Jugendlichen aber das Erhalten dieser Freundschaften und Beziehungen, wenn räumliche Trennungen stattfinden oder, dies drückt insbesondere Cw2 (701) aus, sie sich selbst als nicht „gut im Kontakt halten“ einschätzen. Cw1 validiert die mit räumlichen Veränderungen einhergehenden Herausforderungen, erklärt aber auch, dass sie im Internat lernen, dass Abschiede natürlich sind und manchmal unausweichlich sein können. Cm3 vermutet jedoch, dass durch das Internat Netzwerke entstehen und sie

dennoch auf eine bestimmte Weise verbunden sind, die später „auch gewisse Möglichkeiten in der Berufswelt“ (ebd., 715) bieten können. Dies validiert auch Cm6, bevor Cw1 nochmal die Lernerfahrungen im sozialen Umgang hervorhebt, die sich im Internat bieten und für die Berufstätigkeit als nützlich angesehen werden. Sie illustriert dies am Beispiel der Kommunikation und der Zusammenarbeit mit Menschen, die sie weniger mögen, worauf sie ihrer Ansicht nach im Internat vorbereitet werden, da auch hier nicht alle miteinander immer miteinander klar kommen.

Nach einem bestätigenden „Mhm“ der Interviewerin (I, 726) entsteht schließlich eine kurze Pause, welche die bislang sehr selbstläufige Auseinandersetzung der Jugendlichen unterbricht. Dies nutzt die Interviewerin, um nach ihren Einflussnahme- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Regeln und Routinen im Internat zu fragen, auf die sie bereits am Anfang verwiesen haben. Die Mädchen und Jungen werden durch die Fragenformulierungen nach „inwieweit“ nach einer wertenden, vielleicht auch skalierenden Einschätzung sowie durch „habt ihr irgendwann mitbestimmt“ (ebd., 728), um einem Rückblick gebeten. Cm6 (729) beginnt die Beantwortung der Frage zunächst kurz durch ein: „Teils, teils“, während Cw2 die erste Schwerpunktsetzung auf die organisierte formalisierte Mitbestimmung lenkt, was von den beiden an der Diskussion teilnehmenden Delegierten, Cm5 und Cw4, aufgegriffen wird. Cw4 elaboriert als erste die grundlegende Struktur der Partizipationsstrukturen: Innerhalb der Familien bzw. Wohngruppen werden Delegierte von allen Bewohner\*innen gewählt, „halt einen, der am besten dafür gemacht ist“ (ebd., 733). Entsprechend wird hier von einer besonderen Eignung bzw. einer attribuierten Eignung/Befähigung als Zugangskriterium ausgegangen. Die Gewählten treffen sich 14tägig und tauschen sich u.a. über Veränderungsideen und Kritik aus, sind an Konferenzen beteiligt und haben Gespräche mit Vertrauenslehrer\*innen, die scheinbar unterstützende Funktionen haben. Während dieser Schilderung bringt Cw4 (736) auch zum Ausdruck, dass sie „versuchen“, Vorschläge u.ä. der anderen Jugendlichen umzusetzen, auch wenn dies nicht immer möglich ist. Cw2 und Cw1 illustrieren dies dann am Beispiel des Handybesitzes, da es bis zum vorletzten Jahr verboten war, ein Smartphone zu besitzen, um die Privatsphäre aller zu schützen, da scheinbar Sorge bezüglich Cybermobbing oder Fotoaufnahmen bestand. Da die Jugendlichen „illegal“ (Cw4, 750) dennoch solche Handys besaßen, diese aber „immer verstecken (mussten)“ (Cw2, 753), haben sich die gewählten Vertreter\*innen erfolgreich für die Aufhebung dieser Regelung eingesetzt. Die Jugendlichen müssen nun einen sogenannten „Smartphone-Vertrag“ (Cm6, 756) unterzeichnen, um die potenziellen Gefahren zu verhindern und den festgelegten Regeln zustimmen. Daran anschließend wird der Aufbau des Schülerparlaments erneut erklärt, diesmal jedoch im univoken Modus von fast allen Jugendlichen. Dadurch wird vor allem deutlich, dass verschiedene Ebenen existieren: In den Schülerkonferenzen treffen sich die Familiensprecher\*innen, zu denen auch die Schülersprecher\*innen gehören, während in der Gesamtkonferenz Lehrer\*innen und die Internatsleitung gemeinsam mit den Schülersprecher\*innen, Cm5 und Cw4, tagen. *Die Beschreibung der*

*Partizipationsstrukturen verbleiben somit überwiegend auf der Dimension der strukturellen Beschreibung, ohne dass sie, abgesehen vom Smartphone-Vertrag, ausführlich von Wirksamkeitserfahrungen berichten. Dies unterscheidet sich u.a. stark vom Internat A, in dem deutlich kritischer über den Internatsrat gesprochen wurde.* Cm3 verändert dann in Bezugnahme auf die Ausgangsfrage der Interviewerin den Fokus und erklärt, dass sie seiner Auffassung nach keinen Einfluss auf ihre Routinen haben, da sie den Schultag nicht verkürzen können. Scheinbar bedeuten insbesondere Unterrichtszeiten für ihn Routine, während andere Elemente ihres Tagesverlaufs unangesprochen bleiben. Cw2 reagiert darauf scheinbar etwas spöttisch oder altklug, dass niemand den Schultag verkürzen könnte, was den Eindruck erweckt, dass sie dies auf alle Schulformen ausgeweitet meint. Cw1 und Cw2 stimmen der grundsätzlichen Einschätzung keinen Einfluss auf Routinen nehmen zu können, aber ebenfalls zu, Cw2 erweitert sogar die Perspektive auf die außerschulische Zeit, in dem sie auf die Verbindlichkeit der gewählten Aktivitäten hinweist. Dies regt dann auch Cm3 dazu an, seine vorherige ausschließlich schulische Sicht zu erweitern und die weiteren festen Routinen und Abläufe zu benennen, wie beispielsweise die Essenszeiten sowie die Anzahl der verpflichtenden Aktivitäten. Diese Elemente erscheinen ihm unveränderbar und nicht verhandelbar, wobei er und ihn validierend dann Cw1 auch äußern, dass sie gegenüber den Lehrer\*innen Anregungen für Veranstaltungen oder Wochenendausflügen äußern können, die dann diskutiert und ausgehandelt werden müssen. Diese sind jedoch nicht zu den festen Tageselementen zu zählen. Erneut ist es Cw4, die zum Wandel des univoken Modus in einen antithetischen Modus beiträgt. Sie drückt dabei eine gewisse Verärgerung über andere Bewohner\*innen aus, betont aber auch direkt, dass sie andere Jugendliche als die an der Diskussion Teilnehmenden meint, wobei nicht sicher ist, dass sie dies nicht eventuell zur Konfliktvermeidung so hervorhebt. Eventuell sind aber auch die Mädchen und Jungen der Gruppendiskussion tatsächlich eher an der Mitbestimmung und Gestaltung des Internatslebens interessiert, was sich durchaus auch an ihrem Engagement in der Gruppendiskussion zeigt. Cw4 (797f) kritisiert, dass „die ganzen Schüler (sich immer) beschwerten“, dabei aber keine Wünsche oder Anregungen äußern, also in gewisser Weise scheinbar keine Verantwortung für ihr eigenes Leben und Wohlbefinden zu übernehmen versuchen – die „anderen“ treten hier entsprechend als Gegenhorizonte auf. Cw4 hebt dabei erneut ihre Dankbarkeit für die Chancen und Möglichkeiten hervor, die ihr das Internatsleben bietet, was für sie keine Selbstverständlichkeit darstellt. Die anderen scheint sie dagegen als undankbar zu empfinden, da sie diese Möglichkeiten nicht wahrnehmen: „Aber die checken nicht mal, was wir eigentlich hier bekommen“ (ebd., 802). Cw4 stimmt dennoch den Einschätzungen ihrer Vorredner\*innen, dass das Internatsleben von Routinen geprägt ist, zu. Sie ist aber stärker der Auffassung, dass sie einen Einfluss auf ihr Leben im Internat nehmen kann, da sie Wünsche vortragen kann, die offenbar auch verwirklicht werden können. Dies schildert sie am Beispiel der Mahlzeiten, zu denen sie in der Küche Anregungen geben kann, wenn ihr das Essen nicht schmeckt und diese auch umgesetzt werden. Sie erlebt sich also auch als



selbstwirksam. Daran anschließend benennt dann Cm5 noch eine weitere formalisierte Partizipationsstruktur, da es auch ein Küchenparlament gab, wobei er dies in Vergangenheitsform ausdrückt, während Cw4 (811) darauf regierend von der Gegenwart spricht und noch anschließt: „Also es gibt alles“, vermutlich um zu illustrieren, dass das Internat umfassende Strukturen geschaffen hat, um ihnen Einflussnahme zu ermöglichen. Cw1 und Cw2 nehmen dann auf das Küchenparlament nochmals kurz Bezug, um darzustellen, dass „keiner mehr Lust drauf (hatte)“ (Cw1, 812) und das dort nur „so behindertes vorgeschlagen (wurde)“ (Cw2, 813), also scheinbar nicht sinnvolle bzw. ernstzunehmende Ideen. Daran anschließend entwickelt sich ein Zwischenthema, da Cm3 (815) zu erzählen beginnt, dass er manchmal „alltägliche Dinge“ vermisst, wie das Besuchen der Stadt, im Café zu sitzen oder auch „bummeln zu gehen“ (ebd., 816). *Deutlich wird hier erneut, dass im Internat organisierte Formen der Partizipation für die Jugendlichen implementiert sind, diese auch teilweise angenommen und als wirksam erlebt werden, aus Sicht der Jugendlichen die Nachfrage und Beteiligung in diesen jedoch nicht allzu stark erlebt wird, obwohl gerade hier aus Sicht von insbesondere Cw4 Gestaltungsmöglichkeiten wären. Cw4 nimmt auch in dieser Passage eine gewisse Sonderrolle ein, da sie, wie bereits an vorherigen Stellen, die erste Antithese einbringt. Sie erscheint damit ähnlich wie Aw6 im Internat A, die ebenfalls alternative Perspektiven einbringt und Strukturen im Internat verteidigt, die andere eher kritisieren oder als unwirksam erachten. Da beide Internatsprecherinnen sind, könnte dies auf ein Submilieu bzw. einen Sub-Erfahrungsraum hinweisen, der mit diesen Ämtern einhergeht und auf beispielsweise besondere Räume des Austausches zurückgeführt werden kann, die anderen Jugendlichen so ggf. nicht zugänglich ist.*

Im bereits erwähnten thematischen Einschub stellen die Jugendlichen ausgehend von der Darstellung von Bw3 die Nutzung und Wahrnehmung ihrer freien Zeiten außerhalb des Internats, insbesondere in den Ferien dar. Die von Cm3 vermissten Aktivitäten kann er seiner Ansicht nach auch an den Heimfahrtswochenenden kaum ausleben, da er diese überwiegend zur Regeneration benötigt, da er sich nach den Internatswochen oft „platt“ (ebd., 818) fühlt. Zeit für solche Freizeitgestaltungen hat er daher vor allem in den Ferien, die sie – dies wird dann ausführlich von mehreren Jugendlichen im univoken Modus vorgestellt – häufiger und umfassender erhalten als andere Jugendlichen an staatlichen Schulen, um den Samstagsunterricht auszugleichen. Diese Zeitplanung der Ferien erachten sie auch als einen ‚guten Kompromiss‘ (vgl. Cw2, 837). Daran anschließend berichten sie sowohl damit verbundene Potenziale, als auch Herausforderungen für ihre Sozialkontakte in ihrer Heimat. Einerseits beschreiben einige, dass sie es „witzig“ (Cm3, 839) finden, alte Freund\*innen in der Schule zu besuchen und sie quasi zu irritieren, da sie Ferien haben. Dadurch nehmen sie aber auch eine Besonderung ihrer selbst vor, es scheint aber weniger eine Form des Angebens darzustellen, sondern eher eine Praktik des Neckens von Freund\*innen zu sein. Andererseits führen diese Sonderferien dazu, dass sie auch in dieser Zeit nur begrenzt Peerkontakte pflegen und eingehen können, da die anderen Jugendlichen die Schule besuchen müssen und nicht für alle Freizeitaktivitäten (z.B. Feiern gehen) zur Verfügung stehen können.

Nicht auf diese letzten Ausführungen Bezug nehmend greift die Interviewerin nach einer kurzen Pause ihre Ausgangsfrage auf und formuliert eher rückversichernd und im geschlossenen Fragestil: „Aber auf den Tagesablauf habt ihr jetzt nicht so richtig viel Einfluss?“ (ebd., 854). Cm3 (857) wiederholt daraufhin seine bereits vorher formulierte Ansicht, „gar keinen Einfluss“ zu haben, sondern nur die Aktivitäten auswählen dürfen. Cw4 widerspricht hierauf direkt und leitet damit erneut in den antithetischen Modus ein, wird aber relativ schnell von Cm5 unterbrochen, der bestätigt, dass sie zu Schuljahresbeginn ihre Routine selbst wählen, was wiederum Cw4 bestätigt. Cm5 scheint dann noch ein weiterer Punkt einzufallen, den sie in der neunten und zehnten Klasse nicht bestimmen können, erklärt diesen aber nicht. Cm3 (862) stimmt ihnen daraufhin zu, ihre Aktivitäten selbst bestimmen zu dürfen, erklärt jedoch wieder: „aber der Rest ist unbestimmbar“, führt damit aber letztlich zu einer ersten Synthese. Durch den sich anschließenden Kommentar von Cw4, der sich, so wird vermutet an Cm5 anschließt, kann angenommen werden, dass sie in der neunten und zehnten Klassenstufe alle einen Tanzkurs belegen müssen, den sie als tatsächlich fremdbestimmt ansieht. *Deutlich wird hier also, dass die Jugendlichen zwar die gleichen strukturellen Rahmenbedingungen teilen, diese aber anders hinsichtlich ihrer Einflussnahmemöglichkeiten bewerten.* Die Auseinandersetzung um selbstbestimmte Aktivitäten setzt sich dann aber weiterhin im antithetischen Modus fort. Die Jugendlichen schildern dabei gemeinsam, dass sie die Aktivitäten an ihren regelmäßigen Familienabenden entscheiden können, doch auch hier hat Cm3 kritische Einwände, da auch diese, wie die Schule und die Aktivitäten zu festgelegten Terminen und Zeiten stattfinden, hier also eine Routine existiert, die sie seiner Ansicht nach nicht bestimmen können. Cw1 weist ihn dann darauf hin, dass solche Routinen auch außerhalb des Internats üblich sind, was Cw4 dann auch noch ausführlicher elaboriert. Ihrer Ansicht nach erleben andere Jugendliche, die zu Hause leben, feste Termine für Freizeitaktivitäten:

„Du bist zu Hause und vielleicht sagst, du ich möchte Fußball spielen zu Hause. Okay, dann hast du immer genau an demselben Tag, hast du Fußball, wenn du wirklich Fußball spielst, hast du genau am selben Tag, genau zur selben Uhrzeit Fußball“ (ebd., 878ff).

Cm3 hebt dann aber noch hervor, dass er dennoch die Wahl hätte, ob er Fußball spielen oder nichts tun möchte. Dies scheint Cw4 nicht zu überzeugen, da sie dann klarstellt, dass er sich die drei verpflichtenden Aktivitäten selbst auswählt und damit die entsprechenden Termine. Er hat somit die Möglichkeit, alle drei am selben Tag zu belegen. Dies validiert dann auch Cw2. Cw4 (887f) wendet sich dann direkt an Cm3 und erkundigt sich, ob er „lieber die ganze Zeit hier rumsitzen und [...] noch mehr langweilen (will)? Was du sowieso schon tust?“. Darin spiegelt sich vermutlich auch eine Selbstoffenbarung wider, da nicht davon auszugehen ist, dass sie denkt, dass sich nur Cm3 langweilt. *Scheinbar ist das Internatsleben für sie selbst mit Langeweile verbunden, was bereits vorher im Kontext des Grenzen testen Wollens thematisiert wurde.* Cm3 erklärt ihr allerdings hierauf, dass er sich nicht langweilt, was scheinbar auf Irritation bei Cw1 stößt, da sie dies erneut nachfragt, so dass auch davon auszugehen ist, dass Cw1 die Langeweile empfindet. Cm3 bleibt jedoch konsequent bei seiner Ansicht und äußert sehr offen, dass er „Sachen zu tun hat“ (ebd., 891), die er scheinbar nicht kundtun möchte.

Cw4 wiederholt schließlich erneut ihren Gesamteindruck, dass sie ihre Routinen selbst gewählt haben, woraufhin Cm3 erneut klar stellt, dass sie diese wählen müssen. Cw2, die daraufhin das Wort ergreift, unterstützt eher Cm3, da sie auch findet, dass sie nur die Aktivitäten wählen dürfen, dass der Rest ihres Lebens jedoch fremdbestimmt verläuft. Cw4 (894) scheint daraufhin zu versuchen, ein gewisses Verständnis zu signalisieren, da sie auch denkt, dass „man [...] manchmal keinen Bock auf das (hat)“. Cw1 erweitert dann die Diskussion auf die gesamte Freizeit, bei der sie durchaus Entscheidungen über ihren Aufenthaltsort und die Gestaltung der freien Zeit treffen können, diese aber scheinbar aufgrund der Lage des Internats sehr begrenzt sind, was auch Cm5 teilt: „Wenn man halt die Freizeit hat, kann man sich natürlich entscheiden, ob man sich da in den Wald setzt, oder auf die Bank setzt, oder ins Dorf gehst, ja, viel mehr kann man da ja jetzt“ (Cw1, 899ff) „nicht mehr viel entscheiden“ (Cm5, 902). Cw4 unternimmt dann noch einen Versuch, einen weiteren Entscheidungsspielraum zu benennen, der Besuch der Kapelle am Mittwoch, erhält durch Cw1 aber auch eine Gegenrede, da diese den Besuch der Kapelle als Pflicht wahrnimmt, da dort auch Versammlungen oder kulturelle Vorführungen etc. stattfinden, an denen sie teilnehmen müssen. Als Cw1 damit verbunden ergänzt, dass sie auch ihre Familienabende dort vorstellen, nutzt die Interviewerin dies als Anlass, um die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei diesen zu erfragen. *Der letzte Abschnitt dieser Passage bleibt überwiegend im antithetischen Modus, auch wenn die Rollen der Für- und Gegensprecher\*innen nicht konstant verteilt bleiben, lediglich Cm3 und Cw4 weisen stärkere Differenzen in ihren Grundeinschätzungen auf, während die anderen Jugendlichen Argumente für beide Seiten vortragen. Dennoch beschreiben sie die gleichen Rahmenbedingungen, die sie jedoch unterschiedlich bewerten. Insgesamt werden jedoch zahlreiche fremdbestimmte Elemente in ihrem Alltag beschrieben, die sie jedoch teilweise durch Auswahlmöglichkeiten beeinflussen können. Insofern gehen insbesondere Cm3 und Cw4 von Einflussnahme auf zwei verschiedenen Ebenen aus, da Cm3 die Grundkonzeption und Strukturen als fremdbestimmt erlebt, während Cw4 innerhalb dieser Spielräume erkennt und beschreibt.*

Zu den Familienabenden, bei denen die fünf bis zehn Jugendlichen der fünften bis zehnten Klasse eine Familie mit einer Lehrkraft bilden, berichten die Jugendlichen, dass sie die geplanten Aktivitäten innerhalb ihrer Familien gemeinsam aushandeln, dabei jede\*r Vorschläge machen kann und sie Entscheidungen überwiegend nach Mehrheitsprinzip treffen, da sie nicht immer einer Meinung sind. Uneinigkeit scheint für sie hierbei kein größeres Problem darzustellen („Und dann ist sozusagen die Antwort gefallen wie es ist, aber im Grunde genommen ist es jetzt nichts, was einen zu sehr stört“ (Cm3, 926f)). Während der Familienabende verbringen sie gemeinsam die Zeit bei diversen Aktivitäten, die von Kochen, Film schauen, sportlichen Aktivitäten nachgehen oder auch das Besuchen des Dorfs oder einer nahegelegenen Stadt zum Kinobesuch reichen können. Finanziert wird dies aus einem Familienbudget, dass sie gemeinsam anteilig finanzieren und verwalten. Entsprechend finden manchmal kostengünstige Veranstaltungen statt, um an einem anderen Abend größere Aktivitäten, beispielsweise Lasertag spielen, unternehmen zu können. *Durch die Darstellung der Aktivitäten, denen*

*die Jugendlichen scheinbar gerne nachgehen, zeigt sich ein Kontrast zu beispielsweise Internat E (vergleichbar auch mit Internat G), bei denen die Wochenendaktivitäten ebenfalls verpflichtend sind, diese aber offenbar stärker an den Interessen und Vorlieben der Jugendlichen vorbei vom Personal bestimmt werden, während hier die Jugendlichen selbst Vorschläge unterbreiten und gemeinsam auswählen, was ggf. auch zur stärkeren Bereitschaft teilzunehmen führt, da diese Aktivitäten nicht kritisiert werden.* Sie schweifen dann jedoch kurz vom Thema der Diskussion ab und diskutieren darüber, wann ihr nächster Familienabend stattfindet bzw. ob einer ausfallen wird, bis Cw4 sich an die Interviewerin wendet und sich erkundigt, ob sie noch eine Frage habe. Dies bestätigt sie mit: „Ja. Ein bisschen, aber ich beeile mich“ (I, 972) was den Eindruck erweckt, dass sie es den Jugendlichen ggf. recht machen möchte und eventuell einen gewissen Zeitdruck empfindet. Daraufhin antwortet ihr Cw2, dass alles gut sei und sie Zeit haben, was als Bereitschaft zur Mitwirkung an der Gruppendiskussion gedeutet werden kann und sie kein Problem mit der Dauer der Erhebung haben. *Im Unterschied zu anderen Diskussionen (vor allem Internat G), die teils deutlich kürzer verliefen und bei denen der Eindruck entstand, dass die Jugendlichen ungern Zeit investieren möchten, zeigt sich hier nicht nur durch die Antwort von Cw2, sondern auch durch die intensiven Diskussionen, dass die Jugendlichen sehr bereitwillig an der Studie teilnehmen.*

Auf die anschließende Frage der Interviewerin, ob es in der Vergangenheit Erfahrungen gab, bei denen sie gerne mehr Einfluss gehabt bzw. mitbestimmt und entschieden hätten, wird wie in den meisten Internaten die verpflichtende Essenzeit genannt. Ausführlich dargestellt wird dies vor allem für das Frühstück, das beispielsweise Cm5 manchmal gerne ausfallen lassen würde, wenn er eine Klassenarbeit schreibt oder abends länger wach war. Er äußert abschließend zu seiner Proposition aber auch, dass die Verpflichtung „jetzt auch nicht sonderlich schlimm“ (ebd., 988) ist. Im weiteren Verlauf um die Frühstücksverpflichtung wird dann deutlich, dass die Jugendlichen in Abhängigkeit ihrer Internatsfamilie unterschiedliche Praktiken erfahren, wenn sie sich zu Mahlzeiten verspäten. Cw1 (991) schildert, dass sie in ihrer Familie schon bei einer Verspätung von einer „Sekunde“ bestraft werden, während bei Cm6 lockerer damit umgegangen wird und sie lediglich angehalten werden, sich zu beeilen. Cm6, Cw1 und Cw2 erläutern dann gemeinsam, dass die Familieneltern unterschiedlich streng bei der Durchsetzung von Regeln sind, was ähnlich in den meisten Internaten beschrieben wurde, hier jedoch weniger kritisch gesehen wird, wie beispielsweise in Internat A oder E. Neben dieser im univoken Modus diskutierten Einschätzung, folgt dann die verpflichtende Übernahme von Diensten, die insbesondere Cm3 (1003) anfangs als „nicht so toll“, aber „auch nicht zu schlimm“ bewertet, was die anderen aber scheinbar weniger ablehnen, so dass erneut ein kurzer antithetischer Abschnitt der Diskursorganisation entsteht, bei der die verschiedenen Dienste (u.a. Mithilfe in der Küche oder im Garten) erläutert werden, die konzeptionell auf den Gründer des Internats und seine Philosophie zurück geführt werden. Die anderen Jugendlichen erklären dabei, dass die Aktivitäten nicht langweilig sind, sie diese auch nicht oft übernehmen müssen und dafür an diesem Tag von der Schule freigestellt sind. Cm3 (1025) führt

dann selbst zur Synthese, in dem er klar stellt, dass er es nicht so schlimm findet, „aber es [...] halt nicht das geilste (ist)“. Diese Thematik abschließend schildern sie schließlich, dass sie den Gewinn für das Internat erkennen, weil es für sie, da sie diese Aufgaben nur 1-2 mal pro Jahr übernehmen müssen, wenig Arbeit darstellt, für die Angestellten aber eine große Hilfe ist.

Der sich anschließende Abschnitt wurde nochmal besonders intensiv rekonstruiert, da sich hier besonders Peerpraktiken im Umgang mit dem Erleben von Fremdbestimmung, insbesondere dem Erleben von Kontrolle, finden ließen. Ausgangspunkt war die Frage der Interviewerin nach Veränderungen der Intensität der Verregelung ihres Lebens bzw. der Routinen im Internat in den letzten Jahren. Cw2 beginnt die Beantwortung mit der Proposition, dass sie den Eindruck hat, dass die Regeln und deren Kontrolle im Verhältnis zu den drei Jahren, die sie im Internat lebt, zugenommen haben bzw. dass es früher „noch ein bisschen lockerer“ (ebd., 1039) war, dass die Jugendlichen aber „viel mehr Scheiße gebaut haben“ (ebd., 1040), wie aus dem Internat zu schleichen, um Partys zu feiern. Cm3 (1042) kommt daher zu der Schlussfolgerung, dass die anderen – hier als Gegenhorizont – es für sie „verbockt“ haben. Cw2 wiederholt daraufhin ihre Eindrücke, so dass diese eine stärkere Bedeutung erhalten. Dennoch, dies elaboriert dann Cw4 weiter, gelingt es dem Personal nicht, alles zu verbieten und zu verhindern, obwohl sie dies aus ihrer Sicht sehr versuchen. *Ausgangspunkt dieses Abschnitts ist also die Wahrnehmung organisationaler Praktiken, die der Kontrolle und Reglementierung der Mitgliedsgruppe der Jugendlichen dienen, um vermeintlich unangemessenes bzw. nicht den Erwartungen entsprechendes Verhalten zu verhindern.* Cw1 erläutert dies dann am Beispiel des Rauchens, was einige Jugendliche praktizieren. Dieses ist im Internat allerdings verboten, obwohl aus Sicht von Cw1 (1051) manche „alt genug dafür sind“, vermutlich, da diese die gesetzlichen Altersvorgaben erfüllen. Cw4 führt die Darstellung dann fort und erklärt, dass versucht wird, das Rauchen zu verhindern, wird dann aber von Cm6 unterbrochen, der fortführt, dass dies in keinem Internat möglich ist. Cw1 (1056) elaboriert daran anschließend weiter, dass „teilweise auch mehr“ aufgrund von Langerweile geraucht wird – Die Langerweile taucht hier also erneut als Motiv auf, möglicherweise könnte das Rauchen in Fortführung der vorherigen Gespräche um Langerweile auch als Chance des Testens von Grenzen durch die Jugendlichen genutzt werden. Cw1 (1058) erklärt bezugnehmend auf die Eltern als Gegenhorizont, dass diese ggf. strenger auf das Rauchen achten würden, weswegen sie glaubt, dass „das Rauchen hier sehr verbreitet“ ist. Das Personal versucht das Rauchen allerdings durch Bestrafungen zu unterbinden. Hierfür wurde die Praxis des „Raucher-Laufs“ entwickelt, die aus Sicht der Jugendlichen keinerlei Wirkung zeigt. Dafür suchen die Lehrkräfte zunächst die Raucherplätze auf „und dann verfolgen sie“ (ebd., 1061) die Raucher\*innen, um diese letztlich zu stellen. Der Raucherlauf selbst, dies erklärt dann Cm6 (1062) weiter, hat auf sie keine strafende Wirkung: „dann lässt man sich in der ersten Woche einmal erwischen und dann kann man unbeschwert rauchen, weil dann ist am Samstag, ist der Raucherlauf“. Cw2 elaboriert dann weiter, dass dieser quasi ein Spaziergang mit einer Lehrkraft darstellt. Cw4 (1068) beschreibt bezugnehmend auf den Versuch der Personals, das Rauchen zu unterbinden, dass

dieses „schon alles ausprobiert“ haben, sie aber den Eindruck hat, dass diese inzwischen aufgegeben haben, weil sie keine weiteren Interventionsmöglichkeiten sehen. Die Raucher\*innen nehmen die Konsequenzen scheinbar gerne in Kauf, da „es [...] eigentlich das einzige (ist), was sie hier tun, zu rauchen“ (ebd., 1069) und dies nicht aufgeben wollen, vielleicht auch können. *Das Rauchen könnte damit als Freizeitbeschäftigung (gegen die bereits erwähnte Langeweile) oder auch das Ziel des Testens von Grenzen und sich der Kontrolle widersetzen zu wollen, dienen.* Cw1 (1073) knüpft an ihre Vorrednerin damit an, dass sie eine Attribuierung zum Internatspersonal vornimmt und als Wunsch dieser vermutet, dass sie „so ein tolles, anspruchsvolles, braves Internat“ anstreben, was ihrer Ansicht nach entgegen der aktuellen Situation und Praxis spricht. Nicht direkt darauf beziehend inszeniert Cw4 die älteren Jugendlichen als verantwortungsbewusst, da diese die jüngeren Bewohner\*innen auch wegschicken, um zu vermeiden, dass diese zu früh mit dem Rauchen beginnen, was scheinbar dennoch „meistens echt zu früh“ (ebd., 1078) begonnen wird. Dadurch entsteht zunächst der Eindruck, dass die älteren Jugendlichen ähnliche Ansichten wie die Lehrer\*innen vertreten, die vermutlich auch vor den negativen Konsequenzen des Rauchens schützen wollen. Sie werden aber, dies erklären dann Cm6 und Cw1, auch für das Rauchen der Jüngeren verantwortlich gemacht, „weil dann heißt es, wir hätten sie dazu gebracht und so“ (Cw1, 1081f). Cm3 stellt dann aber klar, dass die meisten, die ins Internat kommen, bereits vorher geraucht haben, so dass nach Auffassung von Cw1 eher von einer Verstärkung des Rauchens auszugehen ist, der Internatsbesuch jedoch nicht der Anlass des Rauchens war. Bedeutsam für diese Arbeit ist aber vor allem der weitere Verlauf der Diskussion, da sie anschließend darstellen, dass die Raucherplätze zentrale Treffpunkte aller Jugendlichen sind:

„Aber es ist einfach auch immer der Ort, an dem sich alle Leute treffen und alle Leute miteinander reden und egal, welche Leute das sind, ob die viel miteinander zu tun haben oder nicht, das ist irgendwie immer so der Ort, wo sich alle treffen und alle miteinander reden. Also deshalb geht man auch so häufig“ (Cw1, 1089ff).

Die Raucherplätze werden dabei als „ein bisschen freier“ (Cw4, 1093) erlebt, beispielsweise im Wald – dieser wird im Folgenden noch deutlicher an Bedeutung gewinnen –, in den die Lehrer\*innen scheinbar nur gelegentlich zur Kontrolle kommen. Wenn solch eine Kontrolle passiert, machen die Raucher\*innen allerdings oft die Zigarette aus, um nicht aufzufallen bzw. es zu verheimlichen. Dies gelingt scheinbar regelmäßig, da auch viele Nichtraucher\*innen vor Ort sind. Cm6 (1102ff) vermutet sogar, dass die Lehrer\*innen

„es eigentlich schon aufgegeben (haben) so, nur sie müssen ja irgendwie. Sie können ja nicht sagen, ja, uns ist das jetzt egal, sondern sie müssen halt dann auch mal kontrollieren und sagen ja, so geht es nicht“.

Darin zeigt sich, dass die Jugendlichen einerseits davon ausgehen, dass die Lehrer\*innen die Kontrolle nur noch durchführen, weil es von ihnen erwartet wird als quasi stellvertretende Sorgeberechtigte, ihnen aber andererseits keine wirkliche Konsequenz drohen wird, so dass sie ihr Verhalten fortführen können. Möglicherweise lässt sich hier aber auch eine gewisse attribuierte Gleichgültigkeit auf Seiten der Lehrer\*innen rekonstruieren, die nicht wirksam wird, da

eine höhere Instanz, wie die Eltern oder gesellschaftliche Konventionen dieser entgegenstehen, so dass die Kontrollen fortgeführt werden müssen. *Insgesamt werden die Raucherplätze als kontrollarme Jugendräume konstruiert, in denen sie scheinbar Peerbeziehungen unabhängig von Beobachtung und Kontrolle etc. nachgehen können. Die Raucherplätze erscheinen somit als Orte, an denen sie sich den vorher als fremdbestimmt beschriebenen Strukturen und Abläufen entziehen können und damit auch eine passive Form der Rebellion gegen diese als Praktik beschreiben. Eine ähnliche Praktik zeigt sich im Internat A, da auch dort verstärkt Regeln widersetzende Praktiken rekonstruiert wurden, die jedoch – hier manifestiert sich ein Kontrast – eher konfrontativ sowie konfliktsuchend und damit aktiver verlaufen.*

Im weiteren Diskurs vertiefen die Jugendlichen ihre Auseinandersetzung mit dem Verhalten der Lehrer\*innen, stellen aber zunächst unter Herstellung von Vergleichen mit anderen Internaten heraus, dass Rauchen eine für Internate typische Praxis ist, gegen die ihrer Ansicht nach wenig unternommen werden kann. Damit versuchen sie letztlich eine gewisse Norm zu beanspruchen und sich nicht zu besondern oder abzugrenzen, was sie in vorherigen Abschnitten oft unter Nutzung der staatlichen Schulen als Gegenhorizonte getan haben. Dass die Maßnahmen der Lehrer\*innen ihrer Ansicht nach erfolglos bleiben, illustriert Cw1 (1110ff) am Beispiel einer vermutlich ironisch gemeinten Straf-Alternative: „Also wenn man vielleicht jeden Tag einen Wassereimer auf die Raucher schüttet, oder so, aber die werden dann irgendwie einen neuen Platz finden, oder so“. Die Mädchen und Jungen schildern dann aber auch weiter, dass die Kontrolle im Laufe eines Schuljahres immer abnimmt, sie zu Schuljahresbeginn auch neue Maßnahmen ausprobieren, alles jedoch erfolglos blieb und auch für die Lehrer\*innen ihrer Ansicht nach „nicht so toll“ (ebd., 1118) war, da beispielsweise die Kontrollen auch für sie zum Verlust der Unterrichtspause geführt hat „und irgendwann geben sie es auf“ (Cm5, 1120f). Inzwischen gibt es daher die Regel, dass sie während der Schulzeit nicht in den Wald gehen dürfen, dies nach der Schulzeit aber erlaubt sei, sie aber dennoch nicht rauchen dürfen. *Der Wald wird den Jugendlichen als Aufenthaltsort also zugestanden, er wird von ihnen aber gewissermaßen zum Rauchen zweckentfremdet.* Um nicht bestraft zu werden, achten daher alle darauf, dass die Lehrer\*innen niemanden beim Rauchen erwischen und alle Zigaretten versteckt werden, da alle Anwesenden kollektiv bestraft würden, wenn nur eine Person erwischt würde. Den Wald als Aufenthaltsort zu untersagen, wird nach Ansicht der Jugendlichen nicht beschlossen, da es „natürlich auch Leute (gibt), die gerne im Wald spazieren gehen, sich da mal hinsetzen, weil der Wald hier wirklich schön ist“ (Cw1, 1137f). *Beteiligt an dieser Regelung war Cw4 als Schulsprecherin, die dies mit der Schulleitung ausgehandelt hat, wodurch sich hier fast beiläufig auch die Wirksamkeit der formalisierten Mitbestimmungsstrukturen zeigen.*

- 1145 Cw4: Ja, da haben wir uns mal so ein paar Leute mit dem stellvertretenden Direktor getroffen  
 1146 und haben, da war ich noch Nichtraucher, deswegen habe ich das ausgehandelt. Und zwar,  
 1147 dass wir ausgehandelt haben, dass es unfair, dass wir gar nicht in den Wald gehen dürfen, weil  
 1148 dort eben nicht nur Raucher sind, eben auch Nichtraucher, die einfach nur mitgehen und sagen,  
 1149 wir wollen da unsere Freunde sehen. Die sind einfach da um diese Uhrzeit. Das ist ein Platz,  
 1150 wo sich einfach alle treffen. #01:06:45-9#
- 1151 Cw1: Ich meine, wenn man da mitten auf dem Schulgelände sitzt und da kommen die ganzen  
 1152 Lehrer vorbei, oder/ Man ist halt nicht so ungestört, also man ist halt im Wald ein bisschen  
 1153 ungestörter und so. #01:06:57-8#
- 1154 Cm3: Man kann dann nicht über die Dinge reden, die man/ #01:06:59-8#
- 1155 Cw1: Weil schon auf dem Schulgelände hat man das Gefühl, dass man die ganze Zeit so  
 1156 beobachtet wird, oder kontrolliert. Wenn man am Pool sitzt, ist auch die ganze Zeit ein Lehrer  
 1157 so da und beobachtet dich und/ #01:07:09-1#
- 1158 Cw4: Ja, oder er schaut aus dem Fenster und sieht dich schon irgendwie. #01:07:11-9#
- 1159 Cw1: Ja, die sehen halt alles, was du tust und so ein Wald ist halt, außer die Lehrer, die einen  
 1160 hohen Balkon haben, die rein gucken können. #01:07:15-3# #01:07:14-3#
- 1161 Cm3: Es ist auch so, man geht Rauchen zum Beispiel, wenn man einfach Gespräch hat und  
 1162 man nicht will, dass jemand zuhört, geht man halt in den Wald. Es ist einfach so sozusagen ein  
 1163 Treffpunkt, wo man ja, seine Privatsphäre vielleicht mal ein Stückweit ausleben kann, ja? Ähm,  
 1164 was auch ein jetzt, abgesehen von diesen Raucher (unv.) #01:07:36-6# was ein, finde ich  
 1165 großer Schritt in die Privatsphäre, aber okay, das steht auch im Schulvertrag und alles drin, sind  
 1166 diese Drogentest's, da werden die Schüler/ #01:07:46-9#

Der Wald wird also von den Jugendlichen auch als Rückzugs- und Erholungsort genutzt und wertgeschätzt, an dem sie sich „ungestört“ (Cw1, 1153) treffen können. Auf dem Internatsgelände fühlen sie sich offenbar an vielen Orten beobachtet und kontrolliert, so dass sie versuchen, sich dieser Kontrolle zu entziehen, um beispielsweise Gespräche untereinander zu führen. Dem Internat selbst scheint es damit einerseits an Rückzugsräumen zu mangeln, da die Jugendlichen aber auch den Eindruck äußern, dass sie aus dem Fenster beobachtet werden, geht es auch über die offensichtliche Kontrolle durch Anwesenheit der Lehrer\*innen hinaus. Damit in Zusammenhang steht vermutlich auch das Empfinden von fehlendem Vertrauen in die Jugendlichen bzw. die Vermittlung dessen durch die Lehrenden. Inwieweit sie tatsächlich unter ‚Dauerbeobachtung‘ stehen bzw. quasi ‚überwacht werden‘, ist offen, das Gefühl dessen scheint sie jedoch stark einzuschränken und zu stören. *Die zunächst über die Rauchplätze eingeführte Bedeutung des Waldes führt sich letztlich fort und auch die in vorherigen Passagen dargestellte Kontrolle findet sich hier sowie im weiteren Verlauf der Passage. Kontrolle als organisationale Praktik des Personals tritt in diesem Internat besonders deutlich hervor, während die Jugendlichen auf diese vor allem durch verstecken und sich entziehen reagieren und einen kontrollarmen Raum im Wald gefunden haben, an dem sie sich Regeln widersetzen und auch weitestgehend ungestört Peerpraktiken nachgehen können.*

Aus den fehlenden Rückzugsorten heraus, die quasi auch mit fehlender Privatsphäre einhergehen, leitet dann Cm3, wie auch im Screenshot sichtbar, auf einen für ihn weiteren Einschnitt in diese über, den Drogentests, die das Internat offenbar praktiziert. Diese sind scheinbar im



Schulvertrag geregelt und finden per Zufallsstichprobe bei den Jugendlichen statt. Die Jugendlichen haben dafür teilweise auch Verständnis (z.B. Cw1, 1167), so dass der dazu gehörige Abschnitt anders als der vorherige stärker im antithetischen als im univoken Modus verlaufen ist. Der Drogentest selbst findet scheinbar im Elternhaus statt, wie dies genau geregelt ist, wird nicht erläutert. Dass andere Jugendliche anders als Cm3 Verständnis für diese Praxis haben, wird auch an Beispielen illustriert. Scheinbar gab es im vorherigen Schuljahr einen Fall, bei dem der Drogenkonsum eines Jugendlichen andere auch gefährdet hat. Eventuell, dies erschließt sich nicht vollständig, ist daraus eine Art „Gruppenzwang“ (Cm5, 1183) entstanden, da Cw4 (1179ff) erwähnt: „wenn jemand dann anfängt, Drogen zu nehmen, weil es jemand nimmt, weil meistens nehmen die Leute nicht alleine Drogen, die sagen so, ‚hey, ich will es nicht alleine machen‘“. Offenbar hat ein Schüler aber auch schon aufgrund von Drogenkonsum andere Jugendliche und Lehrer\*innen angegriffen. Die Drogenkontrollen scheinen für sie also dem Schutz der anderen Menschen im Internat zu dienen, weswegen sie überwiegend Verständnis hierfür zeigen. Für Cm3 ist dies jedoch trotzdem ein Eingriff in die Privatsphäre, der ihn stört, auch wenn er das Motiv der „Absicherung“ (ebd., 1193) für die Schule erkennt. Dass Drogen gesetzlich verboten sind, worauf ihn Cw4 und Cw1 aufmerksam machen, weist er mit dem Kommentar zurück, dass „denen konsumieren [...] Scheiß egal (ist), nur Besitz ist denen nicht egal“ (Cm3, 1197). Dass er damit quasi die Legalisierung des Drogenkonsums befürwortet, scheint Cw2 in seinen Ansichten zu deuten, was sie insbesondere vor dem Hintergrund des Schutzes der Jugendlichen ablehnt. Sie erklärt dann weiter, dass in einem anderen Internat mindestens einmal jährlich jede\*r auf Drogen getestet wird, in ihrem Internat hingegen die Jugendlichen, bei denen ein Verdacht besteht – damit widerspricht sie aber auch der vorher als zufällig beschriebenen Auswahl der Schüler\*innen, möglicherweise wird diese nur als solche getarnt. Cm5 (1208) ergänzt jedoch, dass neben den gezielten Tests auch „ein paar andere getestet“ werden. Dennoch haben die Jugendlichen den Eindruck, dass es eher selten Drogentests gibt bzw. „nur dann, wenn es richtig auffällig wird“ (Cw1, 1212). Letzteres entwickelt sich meist durch die bereits vorher erwähnten typischen Gerüchte, die sich im Internat schnell über alle Statusgruppen hinweg verbreiten. Sie schätzen aber auch den hohen Zusammenhalt untereinander, da sie untereinander quasi die „Regel“ (Cw2, 1226) haben, keinen anderen zu „verpetzen“ (ebd., 1225) und sich bei Bedarf freiwillig zu stellen. Der beschriebene Zusammenhalt, sich nicht gegenseitig zu verraten, stellt quasi die Synthese und Konklusion des Abschnitts dar, bevor die Interviewerin die letzten beiden Fragen und damit das anstehende Ende der Gruppendiskussion ankündigt.

Auf die Frage bzw. Bitte zusammenzufassen, wie zufrieden sie mit ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten im Internat und in ihrem Leben sind, antworten die Jugendlichen heterogen. Cm6 (1241) bewertet seine Einflussnahme zunächst als „unzureichend“, weil sie „nicht wirklich mitbestimmen“ (ebd., 1241) können. Cw4 reagiert hier erneut eher als Fürsprecherin und Verteidigerin des Internats und hebt hervor, dass sie nur sagen möchte dass sie nicht bereut, im Internat gelebt zu haben, was Cm6 allerdings auch nicht tut. Auch Cw2 (1246) erkennt an,

dass sie im Internat „ein paar Sachen gelernt“ hat und einige Menschen vermissen wird, sie aber dennoch froh über den Auszug sein wird. Cw1 validiert dies und kritisiert vor allem nochmal, dass ihr Leben, obwohl sie bereits volljährig ist, ähnlich fremdbestimmt und verregelt ist, wie das der – von ihr selbst als Übertreibung gekennzeichnet – 6.Klässler\*innen. Cm6 bündelt diese Einschätzung in das Gefühl, nicht erwachsen zu sein bzw. behandelt zu werden, was Cw1 wiederum bestätigt. Sie erklärt dies ausführlicher: „ich finde halt auch, oft sind viele Sachen zu streng und sie bewachen uns zu arg und die haben auch ja gar kein Vertrauen zu uns und so manchmal denken sie, sie müssen uns die ganze Zeit überwachen und so“ (ebd., 1255), obwohl sie auch die positiven Lernmöglichkeiten wahrnimmt und insgesamt „schon froh (ist), hier gewesen zu sein“ (ebd., 1260). *Die Wortwahl „Bewachen“ verstärkt die vorher als Kontrolle und Beobachtung wahrgenommenen Eindrücke und erinnert eher an Gefangenschaft und dadurch auch das Verhindern oder Einschränken eigener Erfahrungen und Praktiken.* Cm3 (1264) erkennt die Einschränkungen auch an, hebt aber auch insbesondere die Potenziale „besonders im Hinblick auf Bildung und Umgang mit Menschen“ hervor, weswegen das Internat für ihn trotz der Beschränkungen eine gute Alternative zu staatlichen Schulen darstellt. Er geht auch davon aus, dass ihm der Besuch bessere Chancen beim Zugang zu einer Universität ermöglicht. Cw4 wiederholt dann ihre Bewertung, ihren Aufenthalt sehr zu schätzen nochmals und begründet dies ausführlicher, vor allem unter Bezugnahme auf die Aspekte der Inhalte der Eingangspassage, da sie sich als Mensch im Internat mit Stärken und Schwächen wahrgenommen fühlt und in ihrer Entwicklung unterstützt wird, was sie den staatlichen Schulen letztlich abspricht. Die Vorteile der Fremdstrukturierung ihres Tagesablaufs hebt abschließend Cm5 hervor, da er sich seit dem Internatsbesuch schulisch stark verbessert hat, da ihm vorher ein geregelter Tagesablauf gefehlt hat und er sich zu stark anderweitig vom Lernen ablenken konnte.

Abschließend erkundigt sich die Interviewerin nach dem Auswahlverfahren zur Teilnahme an ihrer Gruppendiskussion bzw. wieso gerade diese sechs Jugendlichen teilgenommen haben. Sie berichten, dass sie von einzelnen Lehrer\*innen oder der Leitung ausgewählt und dabei verschiedene Aspekte berücksichtigt wurden, die auch die Interviewerin im Vorfeld der Internatsleitung als Wunschkriterien mitgeteilt hat (vgl. Kapitel 6.4). Die Audioaufnahme endet nach der Bitte der Interviewerin einen kleinen Kurzfragebogen auszufüllen, den sie den Jugendlichen noch erläutert.

### **Zusammenfassung**

Im Fokus dieser Gruppe liegen, unter Berücksichtigung des Anliegens dieser Arbeit, die Themen Kontrolle sowie fehlende Experimentierräume. Formalisierte organisierte Partizipationsstrukturen existieren wie in den meisten Gruppen auch in diesem Internat, werden anders als beispielsweise im Internat A aber weniger kritisiert. Dennoch vermissen die Jugendlichen Einflussnahme- und Selbstgestaltungsmöglichkeiten, die insbesondere aus dem Kontrollerleben und den implementierten Alltagsroutinen abgeleitet werden können. Kontrolle wird dabei nicht

nur punktuell (z.B. während des Kneipenbesuchs), sondern als dauerhaft thematisiert, so dass die Jugendlichen insbesondere von Praktiken berichten, die als Bewältigungsversuch des Kontrollerlebens interpretiert werden können. Sie greifen hier insbesondere auf defensive widerständige Praktiken zurück, in dem sie sich der Kontrolle versuchen zu entziehen, ohne von größeren Konflikten und Konfrontationen mit dem Personal zu berichten.

Die Jugendlichen erkennen und beschreiben aber durchaus die Potenziale der Alltagsroutinen, die sich jedoch vor allem im Kontext von Schulerfolg verorten lassen. Auch insgesamt betonen sie mehrfach die förderlichen Einflüsse des Internats auf schulisches wie auch soziales Lernen und grenzen sich hier explizit von staatlichen Schulen ab. Ähnlich dem Internat B lassen sich Mechanismen der Besonderung rekonstruieren, anders als die Jugendlichen im Internat B rücken sie aber auch die hemmenden Einflüsse auf ihre Entwicklung und ihr Leben hervor, in denen vor allem Zukunftsängste und Sorge um fehlende Experimentierräume und Chancen zur Verselbstständigung zum Ausdruck kommen. Das Internat wird so als besonders geschlossener und abgeschiedener Lebensraum konstruiert, sie selbst beschreiben ihn auch als idyllisch. Insbesondere durch die fremdbestimmten und kontrollierten Strukturen erleben die Jugendlichen Verunsicherungen hinsichtlich ihrer Zukunft, da sie von Seiten der Organisation vor schädlichen Einflüssen möglichst bewahrt werden sollen, die sie für das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben u.ä. jedoch benötigen würden. Das Internat stellt für sie daher kein durchweg positiver Lebens- und Lernraum dar, was ähnlich auch im Internat D zu rekonstruieren ist.

Insgesamt stellt die eigene Entwicklung und Zukunft für sie eine Perspektive dar, die sie vielfältig betrachtet haben, vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit ist deren Wahrnehmung von fehlenden Möglichkeiten der Selbstgestaltung und des Experimentierens jedoch besonders zentral, da sie diese durch informelle, teils als Peerpraktiken versuchen, zu schaffen. Diese Praktiken nutzen sie nicht, um hieraus Möglichkeiten für ihre Zukunft zu ziehen, sondern mit der gegenwärtigen Situation und ihrem Leben im Internat zu Recht zu kommen, also mit der empfundenen Kontrolle umzugehen, wodurch sich besondere Ähnlichkeiten zum Internat A ergeben.

## **7.4 Diskursbeschreibung Internat D**

An der Gruppendiskussion im Internat D haben fünf Jugendliche, drei Jungen und zwei Mädchen, teilgenommen, wobei ein Jugendlicher (Dm5) kaum mitdiskutiert hat – an den vier intensiv mit formulierender und reflektierender Interpretation ausgewerteten Passagen war er nicht beteiligt. Die anderen Jugendlichen waren gegenüber der Interviewerin aufgeschlossen und es entstanden einige interaktive und dichte Textsequenzen, dennoch erscheint die Gruppendiskussion insgesamt etwas weniger selbstläufig und interaktiv als andere Gruppendiskussionen (z.B. Internat A, C und J).

Die Aufnahme bzw. das Transkript beginnt mit dem Hinweis der Interviewerin (4), bereits „grob erzählt“ zu haben, worin ihr Forschungsinteresse besteht. Sie erläutert, eine Eingangsfrage mitgebracht zu haben, auf die „ihr einfach drauf reagieren könnt und möglichst viel einfach schon einmal zu erzählen und ich frag dann einfach an bestimmten Punkten einfach wie nochmal nach“ (ebd., 5ff). So versucht sie den Jugendlichen das Format der Gruppendiskussion und ihre Erwartungen an diese zu skizzieren, die offenbar umfassende und offene Reaktionen der Jugendlichen beinhalten, auf die sie bei Bedarf durch weitere Fragen reagieren möchte. Als ihr grundlegendes Interesse beschreibt sie, „wie es ist im Internat aufzuwachsen und wie das so ist, das Internatsleben mitzubestimmen“ (ebd., 7f), woraus sie letztlich ihre Eingangsfrage ableitet:

„inwieweit ihr das Gefühl habt, euer Leben im Internat, mhm, beeinflussen zu können, beziehungsweise auch Einfluss auf den Alltag im Internat zu haben, das heißt, wo könnt oder wie würdet ihr das beschreiben, das Internatsleben und eben vor allem Mitbestimmungs-, Mitentscheidungsmöglichkeiten, wo könnt ihr das, wo könnt ihr das nicht, mhm, wenn ihr das könnt, wie könnt ihr das? Genau. Und jetzt darf einfach einer anfangen“ (ebd., 8ff).

Die Formulierung wirkt auf den ersten Blick etwas chaotisch und durcheinander, schafft dadurch aber auch Offenheit für diverse Reaktionen. Sie fokussiert einerseits das eigene Leben wie auch abstrakter den Internatsalltag und damit sowohl die individuelle wie auch organisationale Ebene. Die Jugendlichen werden insbesondere nach Gefühlen und damit auch Wertungen sowie Beschreibungen gefragt, mit „wo“ äußert sie im weiten Sinne Interesse an Räumen oder Aspekten und mit „wie“ nach Prozessen und Abläufen. Die Anknüpfungspunkte für die Mädchen und Jungen sind so vielfältig und lassen eigene Schwerpunktsetzungen zu.

Dm1 ergreift als erster das Wort und bewertet abstrakt bleibend positiv, dass er sein Leben „gut selber gestalten“ (ebd., 14) und selbst entscheiden kann, was er machen möchte. Offensichtlich teilen diese Ansicht aber nicht alle, da Dw2 hierauf direkt reagiert und danach fragt, ob sie dasselbe Internat besuchen. Dies ist eindeutig ironisch zu verstehen, zum Ausdruck kommt durch diese Frage ein verdeckter Widerspruch, ohne dass sie selbst kundtut, eine andere Einschätzung zu vertreten. Dm1 nimmt hierauf nicht aktiv Bezug, elaboriert aber weiter, dass er den Alltag an sich nicht beeinflussen kann, „also, was wir wann machen“ (Dm1, 20). Damit nimmt er letztlich eine Differenzierung vor: Offenbar kann er z.B. in der Freizeit selbst entscheiden, was er tun möchte, er kann aber keinen Einfluss auf die Zeiten nehmen, also die Rahmung des Alltags nicht bestimmen. Nach einem kurzen ratifizierendem „mhm“ und einer Pause erklärt Dw2 (22f), dass es „Sachen“ gibt, die sie „gar nicht“ bestimmen können und andere „vielleicht mehr oder weniger“. Es bleibt hier sehr abstrakt und damit offen, was sie mit Sachen meint, und auch die zeitliche Ebene, die bei Dm1 deutlicher wurde, geht hier wiederum verloren. Außerdem wirkt ihre Einschätzung durch das „vielleicht“ besonders vorsichtig, es scheint also keine Sicherheit oder Gewissheit für sie zu bestehen oder sie möchte es nicht zu bestimmt und sicher formulieren. Daran anknüpfend erklärt auch Dm3 (24), dass einerseits „fixe“ Elemente, die sie nicht beeinflussen können, und andererseits „Sachen“ existieren, die

sie selbst entscheiden können. Er nennt hier als erster explizit eine solche „Sache“, die Freizeitgestaltung. Die Jugendlichen teilen also offenbar einen Erfahrungsraum, trotz der anfänglichen Nachfrage von Dw2, da sie alle eine ähnliche Grundwahrnehmung beschreiben. Dm3 wechselt dann ein wenig den Fokus, bleibt aber noch in dem Gesamtrahmen, er führt jedoch ein weiteres Beispiel an, das auf den Prozess der Änderung der Internatsordnung im letzten Jahr hinweist, an dem Schüler\*innen aus jeder Stufe beteiligt waren, was er durch ein abschließendes „oder“ (ebd., 26) nochmal rückversichern lässt. Daraufhin validiert Dw2 die Delegation von jeweils zwei Jugendlichen. Von der bis hier hin eher abstrakten Beschreibung erfolgt nun ein Wechsel auf Mitbestimmungsstrukturen im Internat auf einer organisationalen Ebene, da die Internatsordnung als grundlegendes Regelwerk verstanden werden kann. Dm3 führt dann fort, dass diese Delegierten die Internatsordnung verfasst haben, woraufhin Dw2 (29) dann massiv durch: „Nein, nicht, nein, nein“, widerspricht und so eine Antithese entsteht. Dies scheint bei Dm3 eine Verunsicherung verursacht zu haben, da er nun, offenbar nach passenden Worten suchend aufzählt: „Also zusammen mit/ also besprochen, erneuert. [...] Verbessert, angepasst, zeitgemäß“ (ebd., 30-32), was als Synthese gedeutet werden kann, da keine erneute widersprechende Reaktion erfolgt. Stattdessen beginnt Dw4 den Prozess ausführlich zu elaborieren, da sie selbst, offenbar als einzige der Gruppe, eine der Delegierten war, da außer ihr niemand davon erzählen kann. Demnach haben sich die beteiligten Jugendlichen die alten Ordnungen durchgelesen und die Regeln so verändert, wie es den Jugendlichen gefallen würde. Mit dem Ergebnis des Prozesses ist sie aber nicht zufrieden, „weil sie haben praktisch alles so beibehalten, wie es vorher war“ (ebd., 36) und eher kleine Dinge verändert wurden, von denen sie selbst nicht sicher ist, wessen Ideen das waren. *Auffällig ist hier, dass sie von „sie haben praktisch alles so beibehalten“ spricht, was nicht auf eine kollektive Entscheidung hinweist, sondern eine Entscheidung durch andere, die sie nicht als Personen(gruppe) benennt. Es entsteht also eine Dichotomie zwischen „sie“ und „wir“. Zu vermuten ist, dass die anderen („sie“) Fachkräfte im Internat darstellen, es könnten aber auch andere Jugendliche sein. „Wir“ wäre entsprechend eine (Teil-)gruppe der Jugendlichen. Zum Ausdruck kommt so, dass die Jugendlichen zwar mitsprechen durften, die Entscheidungsmacht aber nicht bei ihnen lag.* Dw4 (42) kommt aufgrund der nur minimalen Veränderungen letztlich zu dem Fazit, dass sie dort „nur Zeit verloren haben“. Einerseits lässt sich so nochmal erkennen, dass die Jugendlichen offenbar einige Wünsche geäußert/Änderungen angeregt haben, was als Indiz für eine Unzufriedenheit mit der aktuellen Internatsordnung gesehen werden kann, ohne das klar wird, worin genau die Kritik besteht. Durch die Betonung des Zeitverlusts und dem geringen Gewinn erweckt es den Eindruck einer Kosten-Nutzen-Rechnung, wobei sie aus ihrer Sicht insgesamt mehr verloren zu haben scheinen. Ihre Darstellung beendet sie nach ratifizierender Zustimmung als aktives Zuhören der Interviewerin mit „Tja“ (ebd., 48), was als eine Form der rituellen Konklusion gedeutet werden kann, in der sich aber auch Enttäuschung abbildet.

*Insgesamt entsteht durch die Eingangspassage ein heterogenes Bild, das jedoch teilweise sehr abstrakt bleibt, da kaum konkrete Beispiele angeführt wurden. Offenbar finden sich Elemente im Alltag, bei denen sie das Gefühl haben, Einfluss zu nehmen bzw. selbstbestimmt zu sein, diese sind aber scheinbar von einem festen äußeren Rahmen umgeben, wie dies auch in den anderen Internaten in unterschiedlichem Ausmaß zum Ausdruck kam. Außerdem wird mit der Darstellung der Veränderung der Internatsordnung auf einen formalisierten projektartigen Partizipationsprozess verwiesen, der über ein Delegiertensystem verlief, jedoch kaum Wirksamkeitserfahrungen vermittelte und Enttäuschung ausgelöst hat. Es scheint letztlich so, als wäre für die Delegierten, in der Diskussion vertreten durch Bw4, ihr Einsatz durch organisierte Mitbestimmung vergebens gewesen.*

Im Anschluss an die Eingangspassage betont die Interviewerin zunächst, dass sie die Darstellungen von Dw4 „spannend“ (I, 49) findet und sie später nochmal mehr darauf eingehen möchte. Sie scheint allerdings zunächst auch alle anderen mehr einbeziehen zu wollen und fragt nach anderen Punkten, ohne die Frage fertig zu formulieren. Dw2 reagiert trotzdem auf diese und berichtet von einer Praxis in der Mensa, bei der sie Kritik über Zettel an das Küchenpersonal senden können. Auch hieraus resultieren jedoch kaum Veränderungen und dadurch auch kaum Wirksamkeitserfahrungen. Dm3 (61ff) veranschaulicht dies durch die Erfahrung seines Bruders: „er hat schon mehrere von diesenzetteln geschrieben, aber passiert ist noch nie etwas und dann hat er mal mit dem Küchenchef geredet, also da waren wir da und irgendwie ist dann trotzdem nichts passiert“. Die fehlende Wirksamkeit scheint nicht nur Enttäuschung, sondern auch eine gewisse Frustration auszulösen. Trotzdem stellt dann Dw2 dar, dass sich das Essen verbessert hat, was jedoch auf einen Personalwechsel des Kochs zurückzuführen ist, der, so Dw2 und Dw4, viel besser kocht. *Zum Ausdruck kommt auch hier, dass – vermutlich – die Internatsleitung eine Vorstellung davon hat, dass sie die Jugendlichen einbeziehen könnte und vielleicht möchte, es aber aus Sicht der Jugendlichen nicht umgesetzt wird bzw. die organisational angelegten Praktiken nicht funktionieren.*

Im weiteren Verlauf wird dann letztlich deutlich, dass die Jugendlichen weniger die Essenqualität bemängeln, sondern sich Möglichkeiten für eine zweite Portion wünschen, diese aber nicht immer erhalten, beispielsweise wenn Hot Dogs angeboten werden. Wieso ein Nachschlag nicht möglich ist, wird nicht erläutert. Die Interviewerin verschiebt nach einem kurzen Hin und Her zwischen Dw4 und Dw2 das Thema, in dem sie mit „Zur Freizeit meintet ihr“ (ebd., 92) beginnt, aber offenbar auf einen äußeren Reiz reagierend betont: „ihr könnt ruhig essen“ (ebd.). Hierauf hin bedankt sich Dw4, knüpft aber an den Impuls „Freizeit“ an. Hierbei werden die Präfekt\*innen als an ihnen orientiert erlebt, welche die Jugendlichen auch dabei unterstützen Aktivitäten durchzuführen, was Dw2 und Dw4 am Beispiel von Fitnesstraining illustrieren, das sie nicht „unbedingt mit den Jungs zusammen im Kraftraum“ (Dw4, 100) machen möchten, da sie dort „immer so blöde Kommentare und so“ (Dw4: 103), erhalten. Stattdessen bieten die Präfekt\*innen ein eigenes Training für sie an. Das Personal scheint die Verwirklichung von

alltagsbezogenen Aktivitäten der Jugendlichen daher durchaus bedürfnisorientiert zu gestalten. Weiterhin verdeutlichen die Jugendlichen in dieser Passage, dass insbesondere in der Unterstufe „Pflichtprogramme“ (Dm1, 113) mit Wahlmöglichkeiten existieren, die die Jugendlichen belegen müssen. In der Oberstufe können sie hingegen an einigen dieser Aktivitäten freiwillig teilnehmen, was die Jugendlichen offenbar auch nutzen, da ihnen beispielsweise Unihockey gefallen hat. Auf Nachfrage der Interviewerin erklären sie schließlich noch, dass sie nicht nur aus einem Angebot auswählen, sondern manchmal selbst Vorschläge einbringen können. Im komparativen Vergleich mit den Gruppen in den anderen Internaten entsteht so der Eindruck, dass sie weniger verpflichtende Freizeitaktivitäten erleben und dadurch ihr Alltag hinsichtlich der Freizeitgestaltung eine offenere Ausrichtung besitzt.

Die anschließende Passage, die durch eine kurze Paraphrasierung der Interviewerin und der Frage, ob es noch „andere Sachen“ (I, 144) gibt, wo die Jugendlichen der Auffassung sind, Einfluss haben zu können, eingeführt wurde, wurde ausführlicher rekonstruiert. Dm1 bezieht hierzu klar Stellung und verneint dies ohne weitere Erläuterungen. Dw2 reagiert im Anschluss zunächst durch ein ratifizierendes „Mhm“ (ebd., 145) und eine kurze Pause, die ein Hinweis auf einen Prozess des Nachdenkens sein könnte. Daran anknüpfend betont sie, dass „eben fixe Regeln“ (ebd., 147) existieren, was auch auf einen unveränderlichen Charakter dieser aus ihrer Sicht hinweist. Sie hebt aber ebenso hervor, dass ihnen „immer sehr entgegen“ (ebd., 149) gekommen wird, wenn sie eine Begründung für späteres Heimkommen liefern können. Dies veranschaulicht sie durch mehrere Beispiele, die sowohl den Charakter von ungeplanter Freizeit (z.B. außerhalb des Internats essen zu wollen) als auch verbindlicher Freizeit (z.B. Training) haben. Von der abstrakten Benennung fester Regeln ausgehend legt sie den Fokus auf die individuell verhandelbaren Ausgehzeiten. Wahrgenommen wird das Entgegenkommen der Erzieher\*innen als positiv und offenbar als nicht selbstverständliches Zugeständnis. Dm3, der im Anschluss das Wort ergreift, knüpft an diese Darstellungen nicht wirklich an und verschiebt das Thema im Sinne einer Anschlussproposition auf das Thema Essen, bleibt aber im Kontext von Einschränkungen – nicht ganz sicher ist, inwieweit er den kurzen Hinweis von Dw2 hierfür als Ausgangsstimulus nutzt. Hieraus entsteht nun schließlich eine selbstläufige Passage, in der die Jugendlichen einen gemeinsamen Schwerpunkt bearbeiten.

Das Thema „Essen“ erscheint in vielen Internaten sehr bedeutsam (z.B. auch in Internat G). Dm3 (153f) äußert zunächst, dass „das Essen [...] nicht immer das/ so gut (ist)“, was dazu führt, dass sich die Jugendlichen auch selbst versorgen, z.B. mit Backofenpizza. Dw2 unterbricht ihn hier kurz und weist als Antithese darauf hin, dass dies „Geschmackssache“ (ebd., 153) ist. Dm3 führt durch seine anschließende Zustimmung hierzu wiederum zu einer Synthese und setzt seine Ausgangsdarstellung fort. Dadurch wird deutlich, dass seine Kritik erneut nicht die Essensqualität selbst darstellt, sondern dass der Zugang zur Internatsküche, die die Jugendlichen offenbar nutzen dürfen, in diesem Schuljahr nur an einem Wochentag offen ist und sie einen Schlüssel herausgegeben bekommen müssen. Diese Veränderung bzw. nun vorhandene Regel bewertet er als ein „bisschen schade“ (ebd., 162), da man sich sonst „ja

auch irgendwie selber verwirklichen könnte beim Kochen“ (ebd., 162f). Hierauf erfolgt eine kurze Nachfrage von Dw2 (164): „Verwirklichen?“, was er bestätigt und schließlich die Aussage „Flegel“ (Dw4, 168) an ihn gerichtet erfolgt, die vermutlich als Konter gemeint ist, dessen Zusammenhang sich aber nicht wirklich erschließt. Der Begriff „Flegel“ kann als ein Hinweis für unsittliches Verhalten etc. erachtet werden, dass hier nicht sichtbar wird. Dm3 verneint dies und betont weiter, dass man eben seiner „Fantasie freien Lauf lassen“ (ebd., 167) könnte, wodurch Gelächter entsteht, vermutlich durch seine Wortwahl, die aber nochmal mehr sein Anliegen unterstreicht, das nun durch diese offenbar neue Regelung dieses Schuljahr nicht erfüllt wird. Eventuell wird hier aber auch auf eine Vorgeschichte der Jugendlichen verwiesen, die sich von außen nicht erschließen lässt. Offenbar kann, dies wird im weiteren Verlauf deutlich, auch immer nur eine Gruppe die Küche belegen, so dass davon auszugehen ist, dass auch nicht alle Jugendlichen wöchentlich die Küche nutzen können. Dw4 validiert seine Schilderung daraufhin und Dm3 rundet sie zunächst damit ab, dass er dies als eine „ein bisschen blöde Überlegung“ (ebd., 171) einschätzt, was letztlich noch Dw2 ratifiziert.

*Insgesamt wird hier einerseits auf eine Veränderung im Internat verwiesen – offenbar konnten die Jugendlichen früher häufiger diese Küche nutzen, was entsprechend einen Rückschritt für sie darstellen könnte. Andererseits wird über dieses Thema, auch wenn es vor allem von Dm3 dominiert wird, deutlich, dass es um ein Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Verselbstständigung geht. Durch seine „man“-Formulierungen scheint es alle zu betreffen oder er versucht auf diesen Weg sein eigenes Interesse weniger persönlich wirken zu lassen. Dennoch ist dieser Abschnitt durch das Thema Selbstbestimmung geprägt, die offenbar durch den Verlust des Küchenzugangs als Strukturveränderung zu einem Verlust des Selbstbestimmungserlebens führt. Damit verbunden kann auch interpretiert werden, dass die Idee sich selbst zu versorgen, wenn sie mit dem Essen nicht zufrieden sind, ein Indiz für Selbstverantwortung und Lösungsorientierung darstellt. Es entfaltet sich hier eine Orientierung an selbstbestimmtem Handeln bzw. Selbstversorgung und damit verbunden die Ablehnung von organisationaler Veränderung.*

Anschließend äußert Dm1, dass es notwendig ist, sich abzumelden, wenn sie auswärts essen gehen wollen, was insgesamt eher als eine Art Einschub zu deuten ist, der an die erste Aussage von Dw2 in dieser Passage anknüpft, jedoch nicht zu den vorherigen und anschließenden Aussagen der anderen Jugendlichen passt. Im Anschluss bleiben die Jugendlichen im Kontext der vorherigen Auseinandersetzung mit dem Thema der Selbstversorgung. So schildert Dw2 (178), dass die Mädchen „auch mal eine Küche“ besessen haben, die dann entfernt wurde, ohne dabei den Anlass dafür darzustellen. Sie markiert insofern einen Verlust, den sie vermutlich bedauert. Als alternativen Raum, der jedoch den Bedarf von ihnen nicht wirklich zu erfüllen scheint, nennt sie auch das Foyer bzw. die Lounge, die offenbar auch mit einer Küche ausgestattet zu sein scheint, was sich aus dem anschließenden Kontext ergibt. Diese Küche können sie „nur einmal benutzen und das macht auch nicht so Sinn“ (ebd., 182), wobei offen-



bleibt, was „einmal“ zeitlich konkret bedeutet (wöchentlich, monatlich, jährlich etc.). Dw4 reagiert darauf zunächst ratifizierend, mündet aber schließlich in einer Antithese: „in der Lounge kann man auch nicht wirklich sagen“ (ebd., 185), die zunächst unspezifisch bleibt, da sie von Dw2 unterbrochen wird. Es entsteht so ein besonders wechselseitiger antithetischer Diskursverlauf zwischen den beiden, der dann durch eine scheinbare Themenverschiebung zu einer Synthese führt (siehe Abbildung).

- 178 Dw2: Weil sie haben/ wir hatten/ also die Mädchen hatten auch mal eine Küche und die haben  
 179 sie dann einfach (rausgenommen?) #00:08:37-6#  
 180 I: Okay. #00:08:37-7#  
 181 Dw2: Und, und/ jetzt im Foyer hat's ja auch/ nein, im Foyer hat es und in der Lounge hat es,  
 182 aber wir können ja nur einmal benutzen und das macht auch nicht so Sinn. #00:08:37-6#  
 183 Dw4: Ja, in der Lounge/ in der Lounge kann man auch nicht wirklich sagen // #00:08:37-6#  
 184 Dw2: // Doch, du kannst den Herd machen und du hast #00:08:50-6#  
 185 Dw4: Ja, aber es hat keine Pfannen. (...) Wie willst du kochen ohne Pfannen? #00:08:53-6#  
 186 Dw2: Doch, es hat im Fall eine. #00:08:54-3#  
 187 Dw4: Ja, eine. #00:08:56-0#  
 188 Dw2: (Und?) keinen Backofen. #00:08:59-0  
 189 Dw4: Wenn du Spaghetti kochen willst, reicht eine nicht einmal. #00:09:01-3#  
 190 Dw2: Ich finde es blöd, dass wir keinen Wasserkocher auf dem Zimmer haben dürfen.  
 191 #00:09:06-2#  
 192 Dw4: Ja, das muss ich auch sagen. #00:09:08-2#  
 193 Dw2: Weißt du, Föhn darf man, aber Wasserkocher darf man nicht. #00:09:10-6#  
 194 Dm3: Ja, stimmt, man darf keine elektrischen Geräte im Zimmer haben // #00:09:13-3#  
 195 Dw2: Einfach Föhn. #00:09:14-4#

So widerspricht Dw2 Dw4 und weist sie darauf hin, dass sie den Herd nutzen kann, wird aber ebenso von Dw4 unterbrochen. Durch ein „Ja, aber“ verbindet sie nun ihre Perspektiven und problematisiert, dass keine Pfannen vorhanden sind und erkundigt sich bei Dw2, wie sie ohne diese kochen möchte. Dw2 weist sie dann darauf hin, dass es eine Pfanne gibt, woraufhin Dw4 ihr zustimmt, aber auch betont, dass es nur „eine“ ist. Dw2 scheint sich dann langsam in die Richtung von Dw4 zu bewegen und weist auf ein weiteres Ausstattungsmanko, den fehlenden Backofen hin, während Dw4 nochmal verdeutlicht, dass eine Pfanne nicht mal für das Kochen von Spaghetti ausreichen würde, vermutlich eine Abstraktion für ‚leicht zuzubereitendes Essen‘. Hieran knüpft Dw2 nicht offensichtlich an, da sie nun kritisiert, dass sie keinen Wasserkocher in ihren Zimmern besitzen dürfen. Da Dw4 ihr darauf nun zustimmt, kann dies letztlich als Synthese, aber auch als rituelle Zwischenkonklusion in Form einer Provokation eines Themenwechsels gedeutet werden. *Durch diese inhaltliche Verschiebung und der Auseinandersetzung mit dem Wasserkocher, der ebenfalls als Symbol für ein Bedürfnis nach Selbstversorgung gedeutet werden kann, sowie der damit verbundenen Einigung der beiden Mädchen, wird eher von einer Synthese ausgegangen.* Nach der Zustimmung von Dw4 drückt Dw2 letztlich noch ihr Unverständnis darüber aus, dass sie einen Föhn besitzen dürfen, aber eben keinen Wasserkocher. Für sie scheinen dies vergleichbare Gegenstände zu sein – gemeinsam könnte der Alltagsgebrauch wie auch produzierende Hitze sowie die Zugehörigkeit zu den elektrischen Geräten sein. Hieran knüpft nun auch Dm3 mit Zustimmung an, der im

Folgenden im Stilmittel der Übertreibung auf ein Verbot aller elektrischer Geräte verweist, was allein durch die Erlaubnis des Föhnes als nicht allumfassend zu deuten ist. Dies kann jedoch ein Hinweis auf eine Problemstellung für ihn sein, was schließlich auch konkreter ausgeführt wird. Dm3 weist nun explizit darauf hin, dass er ein Beispiel erzählen möchte. Da er hier eine Wortwiederholung nutzt: „aber jetzt zum Beispiel ein Beispiel“ (ebd., 196), nimmt Dw2 das zum Anlass, sich über diese Formulierung zu amüsieren, was zu Lachen in der Gruppe führt - ein Zeichen dafür, dass kleine Neckereien unter ihnen in Ordnung sind und letztlich als ein positives Klima untereinander gedeutet werden kann. Dm3 elaboriert nun sehr ausführlich mit kaum Unterbrechung den Besitz und die Nutzung seines Beamers, den er lang nicht nutzen durfte, wohingegen ein Fernseher erlaubt ist. Dies hat bei ihm zu großen Unverständnis geführt.

Er beschreibt den Beamer zunächst als platzsparend gegenüber einem TV. Die Installation des Beamers wurde ihm jedoch untersagt, weil nicht gewollt wird „dass wir den ganzen Abend Film schauen wie im Kino und so“ (ebd., 215f). Er betont dabei immer wieder, dass es für ihn keinen Unterschied macht und die Meinung der Leitung (bzw. bleibt offen, wer es ihm untersagt – es kann jedoch von der Leitung oder den Präfekt\*innen ausgegangen werden), für ihn keinen Sinn macht. Seine Ansicht wird auch von den anderen mehrfach durch „ja“ ratifiziert (u.a. Dw2, 220), was für gemeinsame Sichtweisen der Jugendlichen sprechen könnte, aber auch nur Signale des aktiven Zuhörens oder Verständnisses sein könnten. Seine Darstellung endet mit dem Hinweis, dass er nun eine Erlaubnis für den Beamer erhalten hat, auch wenn offen bleibt, was dafür ausschlaggebend war. Er hebt jedoch hervor, dass hierfür lange Diskussionen erforderlich waren und verweist damit auf umfassende Investitionen (vor allem Zeit, Überzeugungskraft), die er scheinbar leisten musste. Letztlich führt Dm3 (224ff) die verschiedenen Aspekte in einer Konklusion zusammen, in dem er beschreibt

„Und das/ ja, finde ich, sollte man ein bisschen besser selber, äh, also sollte man mehr Möglichkeiten haben und so elektrische Geräte, wie zum Beispiel ein Wasserkocher oder jetzt der Beamer hat/ da habe ich jetzt eine Bewilligung bekommen“.

Er glaubt weiterhin, dass sie „keine Chance“ (ebd., 228f) bekommen werden, einen Wasserkocher besitzen zu dürfen, was Dw2 nochmals bedauert, da sie extra einen erworben hatte und Dw4 (232) scherzhaft mit „gefährliche Waffe“ als Metapher und Gegenhorizont kommentiert. Zum Ausdruck kommt so abschließend ein Unverständnis für diese Regel: Sie sehen im Besitz des Wasserkochers keine Gefahr, der von einer Waffe hingegen ausgehen würde.

*Insgesamt hat sich die Diskussion in dieser Passage in eine andere Richtung als mit der Fragestellung vermutlich angestrebt entwickelt. Gleichzeitig ist dies ein Indiz für Selbstläufigkeit, da die Jugendlichen eigene Schwerpunkte gesetzt haben. Ausgehend von erlebten Einschränkungen in ihrem Leben rücken sie vor allem das Thema der Selbstversorgung und damit ein Streben nach Unabhängigkeit bzw. Selbstbestimmtheit in den Fokus. In diesem Kontext haben sie einen Verlust an Möglichkeiten erlebt, den sie nun bedauern, vor allem aber den Wunsch nach mehr Selbstbestimmung und Selbstversorgung. Abgesehen von der ausschließlich von*

*Dm3 eingebrachten Problematik zur Nutzung des Beamers, der eher als Unterhaltungsmedium zu definieren ist, bearbeiten die Jugendlichen vor allem das Grundbedürfnis der Nahrungsaufnahme, die aber auch durch das Internat selbst sichergestellt wird. Zu überlegen wäre, ob es eher das Selbstversorgen, als ein Schritt der Selbstverantwortung und Verselbstständigung ist, das sie antreibt bzw. die Unabhängigkeit vom Mensa-Essen, oder ob es das gemeinsame Kochen und Essen mit Freund\*innen ist, im Sinne einer Freizeit- und Gemeinschaftsorientierung. Auffällig ist im Vergleich mit anderen Internaten aber auch, dass die Aushandlung von Regeln oft individuell verläuft und existierende Regeln durch Diskurs und Begründung geöffnet werden. Es ist aber nicht organisational angelegt.*

In der darauffolgenden Passage sprechen die Jugendlichen auf Nachfrage der Interviewerin über formalisierte bzw. organisierte Partizipationsstrukturen. Da dieser Abschnitt wenig interaktiv verläuft, aber einige bedeutende Informationen auf der kommunikativen/immanenten Wissenssebene enthält, wurde dieser nur formulierend interpretiert und werden an dieser Stelle nur zentrale Ergebnisse paraphrasiert. Die Interviewerin fragt danach, ob die Jugendlichen Orte im Internat haben, an denen sie Einfluss nehmen können und nutzt hierfür das Beispiel Schülervvertretung sowie die bereits zu Beginn der Diskussion erwähnte Veranstaltung, bei der einzelne Delegierte Regeln der Internatsordnung diskutieren konnten. Bislang existieren in diesem Internat weder im schulischen Bereich noch dezidiert im außerschulischen Bereich formalisierte Partizipationsstrukturen, abgesehen von der Gruppe, die die Internatsordnung mitverändern sollte. Die Jugendlichen berichten aber auch, dass dies im nächsten Schuljahr implementiert werden soll. Daran anschließend bittet die Interviewerin nochmal mehr über den Ablauf der Veränderung der Internatsordnung zu erzählen und fragt hierbei nochmal nach, ob außer Dw4 noch jemand beteiligt war, was verneint wird. Entsprechend schildert ausschließlich Dw4 den Verlauf. Sie berichtet, dass der Internatsleiter im Abendkreis nach Freiwilligen, maximal zwei Personen pro Klasse, gefragt hat und hieraus eine Gruppe von sechs bis sieben Jugendlichen entstand, die zunächst die alte Internatsordnung gemeinsam gelesen und anschließend überprüft haben, „was alles so im/ momentan wirklich läuft“ (ebd., 264). Daran anschließend konnte diese Gruppe dann Anliegen und Veränderungsideen vorschlagen. Dabei übernahmen die Jugendlichen auch die Funktion von Delegierten, welche Ideen von anderen Jugendlichen eingebracht haben. Dennoch erlebte Dw4 diese Gruppe eher als ernüchternd. Sie beschreibt zwar, dass der Internatsleiter schon zu Beginn ausdrückte, „dass wahrscheinlich, also, dass es vielleicht nicht alles eingehalten werden kann, also, aber/ ja (..), es wurde praktisch nichts eingehalten“ (ebd., 269ff). Damit untermauert sie die bereits in der Eingangspassage ausgedrückte Enttäuschung über die fehlende Wirksamkeit ihrer Bemühungen nochmals.

Im Anschluss bittet die Interviewerin die Mädchen und Jungen, zum einen das Klima zwischen den Jugendlichen, zum anderen zwischen ihnen und den Präfekt\*innen zu beschreiben. Hieraufhin schildern die Jugendlichen, dass das Klima untereinander (sehr) gut ist und sie sich untereinander gut verstehen – die Internatsgemeinschaft wird auch mit einer „Ersatzfamilie“

(ebd., 292) verglichen. Zwar äußern sie auch, dass man „nicht alle mögen (kann), aber Respekt ist da“ (Dw2, 300) und dass es auch zu Konflikte kommt, für die sie aber Lösungen finden. Auch mit den Präfekt\*innen verstehen sich die Jugendlichen gut und nehmen diese auch als Ansprechpartner\*innen bei der Bewältigung von Problemen wahr. Sie haben dabei den Eindruck, dass die Präfekt\*innen alle Jugendlichen gut kennen, was ebenfalls auf ein gutes Verhältnis hindeutet.

In der folgenden Passage setzen sich die Jugendlichen ausgehend von einem Frageimpuls der Interviewerin (311ff):

„Inwieweit habt ihr denn, ihr habt ja eher so einzelne Bereiche erzählt, wenn ihr jetzt euren Tagesablauf anschaut, ist der, was, wo ihr sagt, habt ihr eigentlich Einfluss drauf oder ist der doch sehr durchgetaktet, also verläuft jeder Tag sehr gleich, habt ihr das selbst in der Hand, wann ihr was macht und vor allem, wie wird das dann ausgestaltet, also wie könnt ihr euren Tagesablauf mitgestalten?“,

mit ihrem Einfluss auf ihren Tagesablauf auseinander, was zu einer Diskussion um vermeintlich feste Regeln und Elementen der Verselbstständigung führt.

Dm3 äußert als Proposition zunächst recht kurz, dass Regeln und zwei Silentien, in anderen Internaten auch als „Studium“ oder „Lernzeit“ betitelt, existieren. Diese stellen für ihn also offenbar zentrale Rahmungen ihres Alltags dar. Nach kurzer Ratifizierung der Interviewerin führt er dann fort, dass während der Silentien Ruhe zu sein hat und verbindet damit die beiden Komponenten. Gleichzeitig weist er direkt auf die tatsächliche Praxis hin: „aber das wird sowieso nicht eingehalten“ (ebd., 318), was von einem Lachen der Gruppe als zustimmende Einschätzung begleitet wird. Doch nicht nur hier scheint das Nicht-Einhalten von Regeln aufzutreten, denn er führt allgemein fort, dass noch andere Regeln implementiert sind, die nicht eingehalten werden, was er am Beispiel einer Regel der Unterstufe erläutert. Schüler\*innen dieser Stufe dürfen das Internat nur zwischen fünf und – dies ergänzt kurz Dw2 – sechs Uhr verlassen. Dm3 kennt allerdings mehrere Jugendliche, die diese Regel als sie in der Unterstufe waren, gebrochen haben, was auch Dw2 (324) mit: „Ja, klar“, validiert. Möglicherweise – dies wird aber nicht so kommuniziert, haben sie es selbst so praktiziert. Dm3 führt seine Darstellung fort und führt aus, dass fast jeder die Regeln nicht einhält, dies aber keine Folgen hat. *Die Jugendlichen finden also Wege der Nichteinhaltung von Regeln und gehen damit recht offen um – sie unterwerfen sich den Internatsregeln nicht – dies ähnelt u.a. den Internaten A und C, auch wenn diese deutlich detaillierter ihr Vorgehen beschreiben. Anders als im Internat A, aber auch Internat E, erleben diese scheinbar weniger Konsequenzen auf Regelverstöße. In anderen Gruppen wird stärker von Gesprächen oder gar Anschreien durch Erzieher\*innen berichtet. Offen ist, ob die Verstöße vom Personal einfach geduldet oder tatsächlich nicht wahrgenommen werden.* Dm3 (328) betont dann weiter, dass er das „ähm, ein bisschen“ findet, ohne auszusprechen, wie er es findet. Es lässt sich als vorsichtige Kritik interpretieren, aber auch als eine Suche nach passenden Worten. Da er nach einer kurzen Pause und einem „Okay“

der Interviewerin (329) fortfährt und fast appellartig ausdrückt, dass „die“/„sie“ (Dm3, 330) (sicherlich die Leitung oder die Präfekt\*innen) die Regeln ein bisschen lockerer machen sollten, was Dm1 (332) durch „Ja“ ratifiziert, wird eher von einer Kritik an der Regelpraxis ausgegangen. Dm3 elaboriert seine Einschätzung dann dahingehend weiter, dass Regelbrüche einfach ‚durchgehen‘, also offenbar keine Konsequenzen darauf folgen. Es wird jedoch nicht ganz klar, wie berechenbar diese Praxis für die Jugendlichen ist, da Dm3`s Formulierung dahingehend uneindeutig ist: „Und dann, wenn man/ dann denkt man, das geht nicht/ ähm, das kommt durch, dann geht’s dann wie auch durch/ auch durch“ (Dm3, 333f). Durch die Unterbrechungen wird nicht ganz erkennbar, ob die Regelbrüche auch dann funktionieren, wenn sie das eigentlich nicht erwarten oder ob sie gut einschätzen können, dass etwas mit Sicherheit gelingt und es daher gezielt nutzen können. Er formuliert hier dann auch sehr klar, dass er das „ein bisschen blöd“ (ebd., 336) einschätzt, was wiederum von Dw4 ratifiziert wird. Dm3 (338f) ist der Ansicht, dass „man besser die Regel abschaffen (sollte) und dann dafür/ dafür ist es im Kopf“, was erneut von Dw4 ratifiziert wird. Insgesamt würde Dm3 (341) es daher befürworten, wenn „alles strikter“ wäre. *Deutlich wird bis hier hin, dass vor allem Dm3 lieber weniger Regeln hätte, die dafür aber Gültigkeit besitzen („strikter“ sind) und auf die sie sich dann auch verlassen könnten („dafür ist es im Kopf“) – wobei dies ggf. auch bedeuten könnte, dass es so viele Regeln gibt, dass er sich nicht alle merken kann. Der Rest seiner Darstellung spricht jedoch weniger für eine Unübersichtlichkeit, sondern eher für aus seiner Sicht unnötige Regeln. Es ließe sich also einerseits einen Wunsch nach klaren Regeln vermuten, andererseits sind die Regeln ihnen durchaus auch aktuell bekannt, das Brechen dieser bleibt nur offenbar konsequenzlos, was Dm3 nicht versteht. Regeln werden also durchaus als notwendig erachtet, sie müssen aber auch eine Geltungskraft aufweisen.*

Dw4, die durch zweimaliges „Ja“ während Dm3`s Darstellung aktiv wurde, die auch hätten als Zustimmung gedeutet werden können, tritt nun aber in Opposition zu Bw3`s Darstellung, da sie „einer anderen Meinung“ (ebd., 343) ist. Sie erachtet Regeln als notwendig, da sonst „alles auseinanderbrechen“ (ebd., 344) würde mit „so vielen Schülern“ (ebd., 344). Regeln halten ihrer Ansicht nach also die Organisation und deren Prozesse am Laufen. Mit ihren weiteren Ausführungen wird dann zunehmend deutlich, dass sie Regeln als Orientierungsfunktion wertschätzt, was sich mit der Idee des erstrebten Organisationserhalts verbinden ließe. Was hier im Unterschied zu z.B. den Jugendlichen im Internat B auffällt, die Regeln auch als sehr zentral erachten, dass sie stärker aus einer Gegenwartsperspektive argumentiert: für sie haben die Regeln aktuell eine Bedeutung, nicht aufgrund von Lernmöglichkeiten oder Erziehung durch die Regeln, sondern damit die Organisation, bei der sie Mitglied ist, funktioniert. Bis hier hin ist der Widerspruch von Dw4 zu Dm3 nicht wirklich deutlich – auch er, so lässt sich interpretieren, wünscht sich Regeln, möchte aber klare und eindeutige Vorgaben. Damit scheint auch er sie als Orientierung zu nutzen, kritisiert aber die Offenheit und die fehlende Konsequenz bei Regelbrüchen. Hier wird dann die Differenz zwischen den beiden sichtbar, da Dw4 es als gut bewertet, dass der Umgang mit den Regeln flexibel gestaltet ist und sie „nicht so strikte Regeln

einhalten“ (ebd., 347) müssen. Damit verbunden ist es für sie ein Potenzial, dass das Personal sensibel und flexibel auf Kontexte von Regelabweichungen und –brüche eingehen kann, für die „es vielleicht manchmal wirklich Gründe gibt“ (ebd., 349). Das Zuhause wird hierfür als positiver Gegenhorizont eingeführt, da ihrer Ansicht nach auch dort Regeln eher einen theoretischen Charakter besitzen, weswegen sie „praktisch nicht immer eingehalten werden“ (ebd., 352f). Da hier keine sichtbare Aushandlung bzw. gemeinsame Synthese zwischen Dw4 und Dm3 zu erkennen ist, wird hier von einer oppositionellen Diskursorganisation ausgegangen. *Dennoch erachten beide Regeln als Orientierungspunkte in ihrer aktuellen Lebensrealität als bedeutsam. Die Differenz besteht vor allem in ihren Vorstellungen vom Verbindlichkeitsgrad, die bei Dw4 eher mit Leitlinien, bei Dm3 eher mit Gesetzen vergleichbar sind, sowie der bevorzugten Praxis der Verwirklichung der Regeln.*

Im Anschluss an die allgemeine Bedeutung der Regelerwartung und Regelpraxis lenkt Dw4 nun den Fokus zurück auf den Ausgangspunkt der Passage und greift die Ausgangszeiten nochmal als Thema auf. Diese sind – wie auch in allen anderen untersuchten Internaten von der besuchten Klassenstufe abhängig und auch darüber hinaus wird die Tagesstruktur, „wie man die Zeit einteilen will“ (ebd., 359) bei den Jüngeren stärker fremdstrukturiert, während die Freiheiten mit zunehmender Klassenstufe bzw. Alter wachsen. Erneut knüpft Dm3 als erster daran an, sucht aber offensichtlich nach Worten, während er versucht, eine Einschätzung zu formulieren: „Ich finde es ein bisschen (..), äh, unter der (...)“ (ebd., 362). Hier will Dw2 (363) offensichtlich bei der Wortfindung helfen indem sie „Gürtellinie“ äußert, was aber, wie sich anschließend zeigt, nicht die Intention von Dm3 trifft. Zu überlegen wäre, ob Dw2 selbst diese Empfindung besitzt, das wird hier allerdings nicht klar und lässt sich auch nicht weiterführend schlussfolgern. Dm3 schafft es wohl aber trotzdem durch Dw2s Einwurf seine Ansicht zu formulieren. Er findet „es einfach ein bisschen blöd“ (ebd., 364), dass 18jährige und damit Volljährige sich Krankmeldungen von der Krankenangestellten holen müssen. Er ist der Auffassung, dass man dies in dem Alter selbst entscheiden können und dass das Internat Schüler\*innen hier zur Selbstständigkeit erziehen sollte, was von ihm als grundlegendes Ziel: „und man muss ja selbständig werden“ (ebd., 369), eingebracht wird. Daher gefällt ihm diese „eine Sache“ (ebd. 373) nicht. *Auch hier taucht ein Thema auf, dass ebenso bei den Jugendlichen im Internat B bedeutsam war, nämlich der Erziehungsauftrag des Internats. Während in Internat B aber weniger Kritik geübt wurde und Fremdbestimmung als hilfreich für das Erwachsenwerden beschrieben wurde, äußert Dm3 durchaus kritisch, dass der Erziehungsauftrag bzw. dessen Umsetzung für ihn im Widerspruch zum Ziel der Selbstständigkeit steht.* Nach einem ratifizierendem „Mhm“ durch die Interviewerin (374) erfolgt eine kurze Pause, in der kein anderer Jugendlicher an Dm3 anknüpft. Offenbar erachtet die Interviewerin das Thema Selbstständigkeit als bedeutsam, da sie hier nochmal aktiv die anderen um ihre Meinung bittet. Dm1 bearbeitet diese Frage zunächst chronologisch und stellt fest, dass insbesondere der Morgen durch Aufstehen und Schule sowie das Studium fremdbestimmt sind: „also hat man nicht sehr viel, wo man selber entscheiden kann“ (ebd., 377f), während der Nachmittag nach der Schule der

Freizeit dient, in der selbst entschieden werden kann, was sie tun möchten. Insgesamt schätzt er auch ein, genug Freizeit zu besitzen. Selbstständigkeit bezieht er also auf die Freizeit bzw. die Zeit nach der Schule und reduziert sie aber auch auf Entscheidungen darüber, was sie in der Freizeit unternehmen wollen. Damit verfolgt er inhaltlich in eine andere Richtung als Dm3 bei der Auseinandersetzung mit Selbstständigkeit. Dw2 bearbeitet das Thema weiter unter einer differenzierten Perspektive, so dass eher von einer parallelen Diskursorganisation auszugehen ist, da sie nicht ihren Tagesablauf als Ausgangspunkt wählt, sondern sich auf die Erläuterungen eines Präfekten bezieht. Demnach existieren drei Elemente bzw. „Gefäße“ (ebd. 382), bei denen „eigentlich alle Präfekten sehr strikt“ (ebd., 383f) sind. Dies sind Essen, Studium und Nachtruhe. Darüber hinaus findet sie, „kann man ja schon ein bisschen selber entscheiden“ (ebd., 386) und bezieht dies vor allem auf einen Wochentag, an dem sie viel Freizeit zum selbst gestalten haben. Dies ist ihr sehr wichtig und wird auch von Dw4 (392) kurz durch „ja“ ratifiziert, weil sie dann „etwas anderes machen kann“ (Dw2, 390f), wozu auch zählt, die Region, in der das Internat liegt, verlassen zu dürfen. Dieser Freiraum am Nachmittag ist für sie besonders bedeutsam. *Selbstständigkeit und Selbstbestimmung wird also ausschließlich im Kontext der Freizeitgestaltung beschrieben, die – anders als in einigen anderen untersuchten Internaten – offenbar keine fremdbestimmten Elemente enthält. In anderen Internaten existieren, wie in dieser Arbeit beschrieben, u.a. AG-Verpflichtungen, während in diesem Internat in vorherigen Passagen nur von einem festgelegten Programm für die Unterstufe berichtet wurde. Auffällig ist, dass weder Dm1 noch Dw2 zu der Einschätzung von Dm3, dass Selbstständigkeit ein durch bestimmte Internatsstrukturen nicht zu verwirklichendes Erziehungsziel darstellt, keinen Bezug herstellen.*

Die Passage endet durch ein kurzes Signal des aktiven Zuhörens der Interviewerin sowie einer kurzen Pause, auf die keine weiteren Äußerungen der Jugendlichen folgen. Daher erkundigt sich die Interviewerin danach, ob es „Dinge“ (ebd., 394) gibt, die sie gern mehr mitentscheiden würden, beispielsweise eine Regel oder Elemente des Tagesablaufs. Hierauf äußert vor allem Dm3, dass er die Internatsordnung gern verändern würde, dass dies – wie schon dargestellt – bereits versucht wurde und nicht erfolgreich verlaufen ist. Dw2 versucht dann die Kritik daran etwas anders zu rahmen und führt an, dass dieser Versuch erstmalig war und sie sich vorstellen könnte, dass dies in Zukunft nochmal anders verlaufen könnte. Es lässt sich hier also ein Bewusstsein für die Herausforderungen von Veränderungs- und Partizipationsprozessen erkennen. Dass hier erneut das Thema auf die Internatsordnung gelenkt wird, veranlasst dann die Interviewerin (407) dazu, sich zu erkundigen: „Was genau an der Ordnung ist denn das Schwierige“, was erneut ausführlich rekonstruiert wurde.

Die Proposition erfolgt von Dm3, der erneut, wie schon an anderen Stellen der Diskussion, die 18jährigen bzw. die Volljährigkeit als Gegenhorizont nutzt, um zu illustrieren, dass er Regelungen als unnötig erachtet, die diese Altersgruppe daran hindern, selbst Entscheidungen zu treffen. Er geht davon aus, „dass man selbständiger werden sollte“ (ebd., 411) – wobei auffällig ist, dass er in seiner Darstellung nicht explizit von einem Prozess der Verselbstständigung

ausgeht, sondern einem bestimmten Alter, das mit der gesetzlich geregelten Volljährigkeit einhergeht. Offen ist daher, ob er tatsächlich nur die Einschränkungen für die Volljährigen kritisiert, oder den Prozess der Verselbstständigung, insbesondere, da er selbst nicht volljährig ist und so nicht für sich selbst spricht. Dw4 ratifiziert seine Einschätzung, wechselt aber die Blickrichtung, so dass zu vermuten ist, dass beide verschiedene Perspektiven besitzen, die nicht ausgehandelt werden. Aus Sicht von Dw4 (413) existieren „unnötige Regeln“. Um dies zu erläutern erklärt sie, dass das Internat eine Art ‚zweite Familie‘ (ebd., 414) ist, was sie mit „zu Hause fühlen“ (ebd., 414f) müssen, als positiver Gegenhorizont, attribuiert. Ermöglicht wird dieses Empfinden u.a. dadurch, dass sie beim Frühstück und Abendessen die Kleidung tragen können, die sie möchten, auch Trainingskleidung. Zum Mittagessen ist dies anders, was sie aber nicht als kritisch bewertet. Hier sollen „alle gute und anständige Kleider tragen“ (ebd., 421f), weil dies für die Wirkung des Internats gegenüber Außenstehenden, zu denen sie Lehrer\*innen und externe Schüler\*innen zählt, die ebenfalls hier essen, positiv beeinflusst. Kritik übt sie aber an der Regelung, die es insgesamt verbietet, also auch morgens und abends, One-Pieces zu tragen. Für die Internatsleitung sind diese vergleichbar mit Pyjamas und Trainingshosen. Als sie dann formuliert, dass sie diese Regelung unnötig empfindet und dies weiter erläutern möchte, wird sie von Dw2 unterbrochen, die betont, dass „sie“, damit ist sicherlich das Personal gemeint, „nicht so viel dagegen (sagen)“ (ebd., 428) – sie formuliert also eine Antithese. Es scheint also eine der Regeln zu sein, die wie bereits dargestellt, relativ konsequenzlos gebrochen werden können. Dw4 widerspricht hier direkt: „ja, doch“ (Dw4, 429), kann dies aber nicht erläutern, stattdessen erzählt Dw2 ihre eigenen Erfahrungen im regelmäßigen, fast täglichen Tragen von One-Pieces, währenddessen sie nie auf einen Regelverstoß aufmerksam gemacht wurde. Sie erklärt dann auch, dass dieser blau und nicht auffällig sei, führt dann aber fort, dass eine andere Bewohnerin einen offenbar bunten und auffälligen One-Piece besitzt, der ihrer Ansicht nach mehr einem Pyjama ähnelt als ihrer. Der anderen Jugendlichen wurde das Tragen „mehr oder weniger verboten“ (ebd., 435), wodurch sich Dw2 an die Aussage von Dw4 annähert bzw. ein Beispiel liefert, das Dw4's Aussage bestätigt. Sie betont aber auch, dass es in der Hausordnung keine Regel gibt, die das Tragen von One-Pieces verbietet. Dennoch erhält man, das erklärt daraufhin Dw4, einen Verweis für das Tragen, was Dw2 erstmal verneint. Dw4 (442) erklärt dann aber, dass jemand „einmal fast einen bekommen“ hätte und ein Gespräch deswegen stattfand. Dies scheint Dw2 noch nicht bekannt gewesen zu sein, was durch einen Laut des Erstaunens („Hoo“ (Dw2, 444)) zum Ausdruck kommt, was eventuell als Ansatz einer Synthese gedeutet werden könnte, die durch den Hinweis auf „Verweise“ nicht abgeschlossen werden konnte, da es zu einer Transposition kommt, die zum Abschluss der Auseinandersetzung mit One-Pieces führt. Stattdessen entwickelt sich nun selbstläufig eine Diskussion um die Praxis der Verweise im Internat. *Bezugnehmend auf vorher dargestellte Passagen ist auffällig, dass die Jugendlichen einerseits darstellen, dass Regeln im Internat oft nicht so ernst genommen werden, soweit es nicht die drei „Gefäße“ (Dw2, 382) betrifft. Durch diese Regelung, die offenbar nicht in der Internatsordnung fixiert zu sein scheint,*



*beschreiben sie aber eher das Gegenteil, wobei dies eventuell nicht das Kleidungsstück One-Piece insgesamt betrifft, sondern eher die Ähnlichkeit mit einem Pyjama, die nicht von den Präfekt\*innen und/oder der Leitung toleriert wird. Vergleichbare Auseinandersetzungen mit Kleidung finden sich auch im Internat J, in dem u.a. das Tragen von Jogginghosen untersagt wird, während im Internat F eine Kleiderregel auf Wunsch der Eltern implementiert werden sollte, von den Jugendlichen jedoch verhindert werden konnte.*

Die Themenverschiebung entsteht vor allem durch Dm3's (446) Reaktion: „Ah, ja, Verweisgeschichte“, die von Dw2 und Dw4 zunächst ratifiziert wird. Offenbar stößt die Verweis-Praxis nicht nur bei der Kleidung auf Ablehnung und Irritation bei den Jugendlichen, was auch durch Dw4 (450), die Dm3 durch eine Unterbrechung daran hindert, selbst eine Einschätzung abzugeben, zum Ausdruck kommt: „Verweisgeschichte, also das ist wirklich ein Witz“. Die Metapher des Witzes kann dabei ausdrücken, dass die Jugendlichen die Praxis der Vergabe von Verweisen lächerlich und nicht durchdacht empfinden sowie, dass sie dies nicht ernst nehmen können oder wollen. Dm3 validiert ihre Einschätzung durch Wiederholung der Witz-Metapher und erklärt weiter, dass die Praxis des Verweises anders gestaltet sein müsste. Die Strafe bzw. Handhabung wird als übertrieben und unausgeglichen erlebt und im Kontext von Gegenhorizonten illustriert:

„Wenn jemand für zum Beispiel Drogen im Zimmer hat, bekommt er einen Verweis und wenn jemand einen/ mit einem One-Piece ins Essen geht, bekommt er auch einen Verweis, wo (ist) da/ der Zusammenhang“ (ebd., 454ff).

Dw2 (459) ergänzt darauffolgend das dreimalige Zuspätkommen zum Frühstück als ein weiteres als „unnötig“ empfundenen Beispiel, was im Anschluss auch Dm3 ratifiziert. *Bis hier hin wurden also drei verschiedene Beispiele dargestellt, bei denen die Jugendlichen einen Verweis erhalten könnten. In Bezug zu vorherigen Abschnitten, wo der Umgang mit den Regeln von Seiten der Leitung als zu locker bzw. inkonsequent beschrieben wurde, entsteht hier ein starker Kontrast, der nach einem ganz anderen Erfahrungsraum wirkt.* Auch Dw4 stimmt Dw2 zu. Ihrer Ansicht nach könnte das Personal ihnen morgens „ein bisschen mehr Zeit lassen“ (ebd., 462). Dass es anders funktionieren könnte, verdeutlicht sie durch einen Vergleich als positiven Gegenhorizont mit dem Internat ihres Bruders. Dort ist das Frühstück in einem bestimmten Zeitfenster möglich, in dem die Jugendlichen beliebig frühstücken können. Es wird nicht die Anwesenheit zum Frühstück, sondern in der Schule kontrolliert. Dw4 führt dann fort, dass Menschen verschiedene Gewohnheiten und Bedürfnisse am Morgen besitzen, Frühaufsteher oder Langschläfer etc. sind, dass das Internat aber vermutlich eben nur bestimmten Typen gerecht wird. Gleichzeitig beschreibt sie so eine Praxis der Normierung durch das Personal. Da Dw4 im Anschluss die Begründung des Internats berichtet, scheinen die Jugendlichen oder zumindest Dw4 *auch schon im Austausch mit dem Personal über diese Praxis gewesen zu sein, sie unterwerfen sich also offenbar nicht einfach, sondern versuchen Hintergründe zu eruieren.* Demnach begründet das Personal die Umgangsweise mit dem Frühstück aufgrund des elterlichen Auftrags: „also, sie sagen viel, ähm, äh, ja, man muss das den Eltern

und so“ (ebd., 471f). Es lässt sich vermuten, dass dies der Fürsorgepflicht und Verantwortung geschuldet ist. Dw4 fände als Lösung sinnvoll, wenn die Eltern eine Erlaubnis etc. unterschreiben würden, die den Jugendlichen die Freiheit überlässt, zu entscheiden, die Mahlzeit einzunehmen. Im Folgenden wird dann, wieder den Bezug zur Praxis der Verweise herstellend, weiter verdeutlicht, dass einige Jugendlichen „dann sehr schnell einen Verweis“ (ebd., 475f) erhalten, was – dies kann durch eine Unterbrechung nicht eindeutig definiert werden – vermutlich als nicht gut oder fair eingeschätzt wird. Dm3, der zu dieser Unterbrechung führt, wiederholt sein vorher bereits genutztes Beispiel der Achtzehnjährigen bzw. ‚vor dem Gesetz Erwachsenen‘ (vgl. Dm3, 479), um sein Unverständnis auszudrücken. Er führt zur Illustration diverse Rechte von Achtzehnjährigen an (Autofahren, Wählen), und erklärt vermutlich sarkastisch, dass sie jedoch nicht entscheiden können, ob und wann diese frühstücken möchten. Erneut ließe sich überlegen, welche Relevanz eine Regeländerung für die volljährigen Schüler\*innen für ihn hätte, da er dieser Gruppe selbst noch nicht angehört. Zu vermuten ist, dass Dm3 – im Gegensatz zu den anderen Diskussionsteilnehmenden – eine stärker ausgeprägte Zukunftsorientierung besitzt, die ähnlich im Internat B sichtbar wurde. Eine erneute kleine interaktive Diskussion entwickelt sich dann durch den Gegenhorizont des Militärs. Für Dm3 sind Frühstückszeiten für das Militär „logisch“ (ebd., 484), im Internat leben sie aber deutlich länger als beim Militärdienst:

„und man muss zu einem Zeit/ am Frühstück/ logisch ist das irgendwie, wenn man im Militär ist oder so, auch so, aber ich mein‘, das ist ja, man ist ja das halbe Jahr, mehr als das halbe Jahr hier und, ähm, ja“ (ebd., 483ff).

Dw2 stimmt dem Vergleich nicht zu und erklärt, dass dies „zwei verschiedene Sachen“ (ebd., 489) darstellen. Dies wird von Dm3 ratifiziert, so dass unklar bleibt, ob er ihr zustimmt oder ihr lediglich aktiv zuhört. Dw2 erklärt dann weiter den Unterschied von Militär und Internat, den sie mit dem „zu Hause fühlen“ (ebd., 491) verbindet, was für sie „meistens“ (ebd., 491) nicht für das Militär zutrifft. Dw4 reagiert darauf mit einer gewissen Ironie, ggf. auch Provokation, dass Dw2 das nicht wissen kann, da sie noch nicht im Militär gewesen ist. In diesem Sinne ist dies kein wirkliches Gegenargument, sondern kann als Versuch einer Synthese interpretiert werden, um die Wahrnehmungen von Dw2 und Dm3 zu verbinden, in dem Dw2 in gewisser Weise für Dm3's Sicht sensibilisiert wird. Dw2 stimmt dem Einwand von Dw4 dann auch zu und es entsteht nach einem kurzen „Mhm“ (I, 495) der Interviewerin eine Pause, die das Stellen einer neuen Frage zur Folge hat.

*Insgesamt drückt sich in der gesamten Passage, die durch die Frage, was sie an der Internatsordnung schwierig finden aus, dass sie sich in zwei wesentlichen Elementen ihres gegenwärtigen Lebens fremdbestimmt zu fühlen scheinen. So kritisieren sie insbesondere die Reglementierung ihrer Kleidung sowie die Anwesenheitspflicht beim Frühstück, die bei Nicht-Einhaltung durch Verweise geahndet werden (können), sie beschreiben also eine organisationale Praktik. Es wird so erneut deutlich, dass die Jugendlichen sowohl ein Unverständnis als auch eine Unzufriedenheit mit den bestehenden Regeln bzw. insbesondere der Sanktionspraxis bei*

*Regelbrüchen aufweisen. Hinsichtlich einer Orientierung ist auffällig, dass ihr Erleben besonders vor dem Hintergrund der Bedeutung für ihr aktuelles Leben gerahmt wird. Es geht nicht, wie beispielsweise im Internat B darum, dass sie durch diese Regeln einen Gewinn für die Zukunft sehen und sie daher begrüßen, sondern sie beeinträchtigen ihr aktuelles Leben, sich beispielsweise zuhause zu fühlen, verschiedene Frühstücks- und Aufstehgewohnheiten zu besitzen und entsprechend die eigene Persönlichkeit ganz auszuleben bzw. die Selbstpositionierung.*

Die nachfolgenden Textpassagen wurden nicht mehr ausführlich rekonstruiert. Zunächst möchte die Interviewerin von den Jugendlichen erfahren, ob diese Erklärungen für das Scheitern bzw. herausforderungsvolle Verwirklichen von Partizipation haben. Sie beschreiben daraufhin als erstes, dass dies von der Qualität, insbesondere der Realisierbarkeit, der Vorschläge abhängig ist. Dw4 erklärt dann aber, dass die meisten Vorschläge in der Gruppe zur Änderung der Internatsordnung realistisch waren und sie auch vermutet, dass die Finanzierbarkeit ebenfalls einen bedeutsamen Einfluss besitzt. Sie illustriert dies am Beispiel des Abendessens, bei dem es ebenfalls eine Änderung gab, die die Jugendlichen kritisiert haben und die zumindest an einem Wochentag rückgängig gemacht wurde: „Das ist zwar nur eine/ einmal in der Woche, aber immerhin haben sie es gemacht und ich denke, das hängt wirklich vom Geld ab, weil unser Internat ist nicht unbedingt (...), ja, überreich“ (ebd., 525f). Es wird dann ergänzt, dass auch einige Renovierungen im Internat stattgefunden haben, die sicher viele Kosten verursacht haben. Dw2 glaubt aber auch, dass nicht nur das Geld eine Ursache ist, sondern dass die Einstellung der Verantwortlichen im Internat auch Änderungen entgegen stehen, denn sie beschreibt: „vielleicht sind die/ wollen die (..) nicht so viel ausprobieren“ (ebd., 540). Als Gründe hierfür nennt sie insbesondere die Angst mit Veränderungen zu scheitern und andererseits das Erhalten von Traditionen.

Im Anschluss daran bittet die Interviewerin die Jugendlichen ihre Einflussnahme- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Internat mit dem Elternhaus oder vorherigen Schulerfahrungen zu vergleichen. Als erstes stellt Dw2 ihre Einschätzung dar. Sie hat den Eindruck, ihre Freizeit durch die festgelegten Studiumszeiten „fast besser nutzen“ (ebd., 574) zu können, weil sie in der Freizeit nicht mehr viel zusätzlich lernen muss, während ihre Mutter sie früher „alle zehn Minuten“ (ebd., 578) zum Lernen aufgefordert hat, wodurch sie ihre Freizeit nicht völlig ausnutzen konnte. Hingegen beschreibt Dm3 als Vorteil der Flexibilität, die er zuhause hatte, dass er seine Hausaufgaben so erledigen konnte, dass diese Verabredungen und Freizeitaktivitäten nicht beeinträchtigt haben. Trotzdem sieht er auch den Vorteil des Studiums, „da ein Plan immer gut ist“ (ebd., 589), obwohl er dennoch hervorhebt, dass es „blöd ist, jetzt, wenn man nichts zu tun hat“ (ebd., 590), weil er die Zeit nicht anders nutzen kann. Dem stimmt auch Dw4 zu und illustriert dies am Beispiel der ersten Schulwochen, in denen nur wenige Hausaufgaben zu erledigen sind. Ähnliche Kritik am Studium findet sich in den meisten Internaten, beispielsweise Internat E. Dm1 knüpft im Anschluss nicht direkt daran an und stellt als weiteren Vorteil dar, dass sie keine Schulwege bzw. entsprechende Wegezeiten besitzen und deutet hier auch

einen möglichen zeitlichen Ausgleich für das Studium an. Die Interviewerin erkundigt sich dann nochmal nach der Struktur des Studiums, insbesondere nach den nutzbaren Räumlichkeiten. Ihr wird dann erklärt, dass das Studium im Internatsgebäude stattfinden muss, sie jedoch verschiedene Räume zur Verfügung haben (das eigene Zimmer, Studiersaal), in diesen dann aber bleiben müssen. Größtenteils können dies die Jugendlichen selbst entscheiden, manchmal werden sie aber auch vom Personal gezwungen, an einem bestimmten Ort ihr Studium zu verrichten. Die Jugendlichen besitzen auch ein Verständnis für die Regel, während des Studiums nicht nach draußen gehen zu dürfen, da so nicht möglich wäre, zu kontrollieren, ob sie „Blödsinn“ (Dw2, 636) machen und dies bei einigen ihrer Mitschüler\*innen schwierig wäre. Außerdem, dies betont Dm1, könnte es passieren, dass Jugendliche leugnen, Hausaufgaben zu haben und Lernen zu müssen, um sich außerhalb des Internats aufzuhalten, woraus schlechte Noten entstehen könnten, daher erscheint auch ihm die Kontrolle als sinnvoll. Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zu beispielsweise der Gruppendiskussion im Internat F. Dennoch scheint Dw4 (652ff) eher individuelle Entscheidungen zu bevorzugen, wenn einzelnen kein Vertrauen entgegengebracht werden kann:

„Gut, wenn man sieht, dass man diesen Personen nicht vertrauen kann, dann könnte man sagen: ‚Gut, jetzt hast du [...] die Chance verspielt und jetzt kannst du nicht mehr rausgehen, bis ich mich wieder/ bis ich dir wieder vertrauen kann‘.“

Dieser Kommentar lenkt die Auseinandersetzungen der Jugendlichen schließlich noch zum Thema der Kollektivbestrafungen, die offenbar typisch für das Internat sind. So konnten die Jugendlichen früher wohl flexibler die Zimmer von anderen Jugendlichen besuchen, was insbesondere die Jugendlichen einer Klassenstufe offenbar ausgenutzt haben. Die Konsequenz, dass nun der Besuch auf anderen Zimmern verboten ist, wurde aber an alle Internatsbewohner\*innen gerichtet, was die Jugendlichen nicht gut finden. Hier zeigt sich ein bedeutsamer Kontrast zum Internat J, in dem die Jugendlichen sogar beschreiben, mit mehreren anderen in ihren Zimmern übernachten zu dürfen.

Daran anschließend fragt die Interviewerin die Jugendlichen noch nach besonderen Lernerfahrungen bzw. Dingen, die sie aus dem Internatsleben für sich mitnehmen können im Gegensatz zu Menschen, die nicht im Internat aufwachsen. Anders als in einigen anderen Diskussionen (z.B. Internat B und C) hat die Gruppe im bisherigen Verlauf nicht von selbst in diese Richtung diskutiert. Dm3 hebt hier insbesondere die Verselbstständigung und die Fähigkeit zur Selbstbeschäftigung hervor, die er durch die wöchentlichen mehrstündigen Bahnfahrten erworben hat. Daneben nennen die Jugendlichen Integrationsfähigkeiten und das Erlernen des Umgangs mit Menschen. Insbesondere werden dabei die Konfliktfähigkeit und die Fähigkeit zwischenmenschliche Probleme zu lösen hervorgehoben, da sie anders als beim Aufwachsen in der Familie und dem Besuch einer Regelschule keine Möglichkeit haben, Streitereien und deren Lösung aus dem Weg zu gehen. Abschließend benennen sie noch die Fähigkeit, Arbeiten (im Studium) gut einzuteilen, sich also selbst zu strukturieren.

Nach einer kurzen Pause weist die Interviewerin darauf hin, noch zwei Fragen stellen zu wollen. Zunächst bitten sie die Jugendlichen zu beschreiben, wie lange sie sich untereinander kennen. Zum Ausdruck kommt, dass sich alle mindestens seit einem Jahr, einige bereits schon mehrere Jahre kennen und zwei verschiedene Klassenstufen besuchen. Abschließend gibt die Interviewerin den Mädchen und Jungen,

„ne offene Möglichkeit, einfach nochmal Dinge loszuwerden, die ihr vielleicht noch beschreiben würdet, wie es ist im Internat zu leben oder falls euch noch was zu Beteiligung oder Selbständigkeit einfällt, gern auch so was“ (I, 746ff).

Das Internatsleben wird daraufhin als „eine gute Erfahrung“ (Dm1, 749) beschrieben und einige der bereits bei der Frage zu den Lernerfahrungen geäußerten Einschätzungen werden wiederholt. So wird die Lerneinteilung genauso als positiv erlebt wie das Erwerben von Kompromissfähigkeit und Lösungsorientierung im Kontext des Zusammenlebens mit anderen Jugendlichen. Außerdem wird erneut auf das Erlangen von Selbstständigkeit verwiesen, da die Eltern bestimmte Aspekte nicht mehr für sie erledigen können und damit verbunden auch eine gewisse Unabhängigkeit entwickelt wird. Aus Sicht von Dw2 kann ihnen das für das spätere Studieren nützlich sein, da sie auch Jugendliche kennt, die – offenbar im Gegensatz zu Internatsbewohner\*innen „so richtig Heimwehprobleme“ (ebd., 776f) besitzen. Erstmals erwähnt wird außerdem ein Zugewinn an Aktivität bzw. weniger in ‚Faulheit zu verfallen‘ (vgl. Dw4, 763ff). Dm3 hebt in eine ähnliche Richtung auch noch hervor, dass ihnen Räume zur Selbstverwirklichung geboten werden, so kann er beispielsweise in einer Band spielen. Insgesamt kommen die Jugendlichen zu der Einschätzung, dass sie sehr zufrieden mit dem Internatsleben sind, dies auch weiterempfehlen würden und wichtige Erfahrungen sammeln können. Abschließend werden die Jugendlichen von der Interviewerin noch gebeten, einen Kurzfragebogen, den sie ihnen auch erläutert, auszufüllen.

## **Zusammenfassung**

Das Internat D besitzt kaum organisierte Mitbestimmungsstrukturen, auf welche die Jugendlichen zur Verwirklichung von Vorschlägen und Wünschen zurückgreifen können. Auch die Projektgruppe zur Überarbeitung der Internatsordnung, die zwar partizipativ angelegt wurde, ermöglichte den Jugendlichen scheinbar kaum Wirksamkeitserfahrungen. Insofern müssen die Jugendlichen, die im Laufe der Diskussion durchaus Ideen, Veränderungsvorschlägen und Kritik einbringen, in denen sich ein Wunsch auf Einflussnahme auf ihr Leben und das Internat selbst abbilden, auf informelle Wege zurückgreifen, um diese zu verwirklichen. Dabei werden ihre Präfekt\*innen und die Internatsleitung im Alltag durchaus als an den Jugendlichen interessiert wahrgenommen, dennoch scheinen überwiegend individuelle Aushandlungsprozesse stattzufinden, so dass die Organisation selbst nicht beeinflussbar erscheint. Vermutlich durch die überwiegend informellen Interaktionsprozesse werden auch die Regel-Praktiken sehr differenzial betrachtet und erlebt. So wird einerseits ein Wunsch nach eindeutigen und verlässlichen

Regeln geäußert, die auch verwirklicht werden, um diese als Orientierung im Alltag nutzen zu können. Andererseits kritisieren die Jugendlichen aber einige Regeln und die teilweise damit verbundenen Strafpraktiken, die zwar transparent zu sein scheinen, jedoch auch nicht verlässlich praktiziert werden (z.B. beim Tragen der One-Pieces).

Der Alltag der Jugendlichen insgesamt besitzt im Vergleich mit den meisten anderen Internaten weniger festgelegte Aktivitäten und Aufgaben, beispielsweise sind die Mädchen und Jungen nicht zu bestimmten Freizeitaktivitäten verpflichtet, eine feste Arbeitsstunde sowie gewisse einzuhaltende Tagesabläufe besitzen sie jedoch ebenso.

Die Jugendlichen äußern vielfältige Wünsche der Einflussnahme auf ihr derzeitiges Leben im Internat, die auch mit Regelveränderungen (z.B. Tragen von One-Pieces, Besitz eines Wasserkochers, Ausschlafen) einher gehen würden, da es sich hier nicht um individuelle Entscheidungen handelt. Inhaltlich streben die Jugendlichen damit vor allem nach Verselbstständigung, selbstbestimmter Lebensführung und Selbstversorgungsmöglichkeiten im Internat. Zur Verwirklichung dieser greifen sie einerseits auf individuelle Aushandlungsprozesse mit den Angestellten zurück, unterlaufen aber auch einzelne Regeln (z.B. das Tragen des One-Pieces). Insgesamt zeigt sich also in dieser Gruppendiskussion durchgehend der Wunsch nach Mit- und Selbstbestimmung ihres Lebens und ihren Lebensbedingungen im Internat.

## 7.5 Diskursbeschreibung Internat E

Während der Gruppendiskussion im Internat E waren sieben Jugendliche, zwei Mädchen und fünf Jungen, der neunten und zehnten Klasse anwesend. Allerdings hat sich ein Junge gar nicht sowie ein anderer nur wenig beteiligt. Die Diskussion selbst kann als durchschnittlich interaktiv eingestuft werden, bei der es teils häufige Redner\*innenwechsel gab, in andere Passagen wiederum nur einzelne Jugendliche sprachen. Insgesamt wirkten die Jugendlichen der Interviewerin gegenüber aufgeschlossen.

Die Aufzeichnung beginnt mit dem Hinweis der Interviewerin, dass die Audioaufnahme gestartet und sie eine Eingangsfrage vorbereitet hat, auf welche die Jugendlichen Bezug nehmen sollen<sup>35</sup>:

„inwieweit (habt) ihr das Gefühl [...], euer Leben im Internat ähm beeinflussen zu können beziehungsweise auch Einfluss auf das Internat selbst nehmen zu können. So wie würdet ihr das beschreiben? Wo könnt ihr Einfluss nehmen? Wo vielleicht nicht? Ähm habt ihr da Beispiele dafür? Wie schätzt ihr das ein?“ (I, 5ff).

Durch die Frage nach einem Gefühl adressiert sie die subjektiven Wahrnehmungen der Jugendlichen, mit denen auch Bewertungen einhergehen können. Damit werden die Jugendlichen als Personen mit individuellen Ansichten angesprochen, bei der eine Zuordnung durch

---

<sup>35</sup> Anders als bei den meisten anderen Gruppendiskussionen erfolgt die Aufklärung über die Ziele der Arbeit, den Datenschutz und die Freiwilligkeit der Teilnahme vor Beginn der Aufzeichnung.

vermeintlich ‚richtiges‘ oder ‚falsches‘ Wissen nicht suggeriert werden kann. Gleichzeitig werden zwei Ebenen der Einflussnahme erfragt, die Einflussnahme in „ihrem Leben“ wie auch auf die Organisation. Durch die anschließenden Fragen versucht die Interviewerin vermutlich eine Hilfestellung zu geben, worauf die Mädchen und Jungen reagieren könnten: sie können ihre Eindrücke entsprechend „beschreiben“, dabei sowohl auf Möglichkeiten wie auch auf Grenzen eingehen und mit Beispielen unterlegen. Letztlich fasst sie abstrakt zusammen, dass sie ihre Einschätzung kundtun sollen. Die Jugendlichen erhalten damit insgesamt zwar eine auf Einflussnahme fokussierte Ausgangsfrage, können aber selbstständig Schwerpunkte auswählen, so dass die Frage als relativ offen einzustufen ist. Nach einer kurzen sich anschließenden Pause, scheint die Interviewerin unsicher zu sein, ob die Jugendlichen den Abschluss ihres Stimulus erkannt und/oder den Verlauf der Diskussion, in der sie offen reagieren können, verstanden haben, weswegen sie vermutlich äußert, dass sie „einfach drauf los“ (ebd., 8) reden können, wird während dessen aber bereits unterbrochen.

Em1 reagiert als erster mit einem sehr kurzen, aufgrund der Unterbrechung der Interviewerin, unverständlichem Beitrag, während Em2 als erster ausführlicher auf die Fragen reagiert, so dass Em2s Einschätzung (10), dass „das Leben im Internat [...] halt schon relativ selbstbestimmend (ist)“, die erste Proposition darstellt. Er erklärt dann weiter, dass sie in Abhängigkeit von Alter und Jahrgang „bestimmte Blöcke“ (ebd., 11) erledigen müssen, den Zeitpunkt deren Erledigung jedoch selbst bestimmen können. Wie später spezifiziert wird, sind diese Blöcke Zeitfenster zur Erledigung von schulischen Aufgaben bzw. Lernzeiten, die in anderen Internaten oft „Studium“ genannt werden. Aus Em2's Einschätzung heraus entsteht ein erstes Durcheinander, bei dem mehrere gleichzeitig versuchen zu sprechen und sich schließlich einigen, dass Ew3 reagieren soll. Ew3 scheint sich zunächst rückversichern zu wollen, ob sie reagieren darf, beantwortet sich dies aber selbst durch „Okay“ (ebd., 20). Sie drückt dann als erstes aus, dass sie die Einschätzung von Em2 absolut nicht teilt, sondern sie vorgeschrieben bekommen, „wann man was zu tun hat“ (ebd., 21). Aus dieser zunächst abstrakten Einschätzung entwickeln sie dann konkretere Beschreibungen ihres Alltags. Demnach ist der Aufenthalt im „Lernbüro“ (ebd., 22) auch dann verpflichtend, wenn sie keine Hausaufgaben besitzen, so dass die Zeit ‚abgesessen‘ (vgl. Ew3, 26) werden muss, bis die Pflichtanzahl der Blöcke erreicht wurde. Insbesondere das ‚Absitzen‘ deutet auch sprachlich auf eine unangenehme Aktivität hin, die mit Zwang, Kontrolle oder auch (dem Gefühl von) Gefangenschaft einhergeht (ähnlich der Redewendung: „Eine Strafe absitzen“). Sie erläutert auch, dass ein Block 40 Minuten umfasst und jede\*r unterschiedlich viele Blöcke erledigen muss. Die Zeit abzusitzen bedeutet für sie offenbar auch das Erdulden von Langeweile. Die verbindlichen Lernzeiten gehen für Ew3 also mit dem Verlust von zeitlichen Ressourcen einher, die sie nicht anderweitig nutzen kann. Das Handy, als potenzieller Gegenstand zur Bewältigung der unangenehmen Situation, darf während der Lernzeiten nicht genutzt werden. Für diese Regel besitzt sie ein begrenztes Verständnis, welches jedoch nicht erklärt wird – zu vermuten ist, dass sie z.B. ein Bewusstsein für die mögliche Ablenkung von Aufgaben durch dieses hat. Dennoch wäre das Handy für sie ein

Gewinn für die Zeit, in der sie „eben nichts zu tun und so“ (ebd., 32) hat. Insgesamt erachtet sie diese Regel als „eigentlich komplett überflüssig“ (ebd., 33) und plädiert für selbstbestimmtes Lernen und Vertrauen darin, dass sie selbst über ihre Aufgaben und notwendige Aktivitäten Bescheid wissen, „wenn man die Schule auf die Reihe kriegen will“ (ebd., 34). *Diese Einschätzung kann unterschiedlich gedeutet werden: Eine Lesart wäre, dass sie von selbst ausreichend viel für die Schule erledigen würden, um diese erfolgreich abschließen zu können und durch das Modell der Lernzeiten das Gefühl entsteht, keine Eigenverantwortung zu besitzen bzw. dass ihnen wenig Vertrauen entgegen gebracht wird. Damit verbunden impliziert diese Aussage auch, dass es eher als Nachteil empfunden wird, eine festgelegte Zeit im Lernbüro sein zu müssen, da sie die aus ihrer Sicht nötigen Aufgaben vielleicht auch schneller erledigen könnte. Auch hier lässt sich vermuten, dass ihnen nicht genügend Vertrauen entgegengebracht wird. Andererseits sollte darüber nachgedacht werden, dass die Jugendlichen auch theoretisch die Freiheit haben, zu entscheiden, die Schule nicht erfolgreich abzuschließen – Ew3 äußert allerdings nicht, dass Jugendliche mit dieser Einstellung Kontrolle benötigen würden, also in dieser Freiheit beschränkt werden sollten. Etwas abstrakter könnte letztlich noch zum Ausdruck gebracht werden, dass Schule nicht nur dem Erledigen von Aufgaben dienen soll, sondern es ein Teil der Schulbildung darstellt, Fähigkeiten zur Selbststrukturierung etc. zu erlernen, dem die Praxis im Internat entgegensteht. Insgesamt wird letztlich also betont, dass die Lernzeiten nicht nur die Verfügbarkeit über eigene Zeiten einschränkt, sondern die Jugendlichen auch räumlich eingegrenzt und insbesondere hinsichtlich der zu erledigenden bzw. erwarteten Aktivitäten kontrolliert werden.* Lernzeiten stellen für Ew3 entsprechend insbesondere ein Kontrollelement dar, welches sie in ihrer Selbstbestimmtheit und der Möglichkeit, diese auszubauen und zu erwerben, einschränkt. Auch Em4 (37f) teilt offenbar Ew3's Einschätzung und hebt ergänzend besonders hervor, dass das Einhalten der Lernzeiten „auch ziemlich als Druckmittel benutzt“ wird. Er beschreibt dies am eigenen Beispiel dahingehend, dass bestimmte Aktivitäten, hier der Genuss von Alkohol, untersagt werden, wenn die erforderlichen Zeiten nicht vorgewiesen werden können. Das Alkoholverbot wird also als eine Form der Bestrafung bzw. Konsequenz für das Nicht-Erledigen der Aufgabe bzw. das Nicht-Einhalten der Regel eingesetzt. Andersherum lassen sich die Lernzeiten also auch als Zugangsvoraussetzung zu Belohnungen oder bestimmten Aktivitäten deuten, die den Jugendlichen scheinbar zustehen. Em4 (48) kommt hierbei selbst zu der Erkenntnis, dass „das eine mit dem anderen eigentlich gar nichts zu tun hat“. Zum Ausdruck wird hier also ein Unverständnis über den Zusammenhang von zwei voneinander unabhängigen Tätigkeiten (Lernzeit absolvieren und Alkohol trinken) gebracht, die als Strafe verknüpft werden. Ew5, die anschließend das Wort ergreift, orientiert sich eher zwischen Em2 und den beiden anderen und schätzt ihre Selbstbestimmung als „mittelmäßig“ (ebd., 50) ein, da sie – hier stimmt sie Ew3 und Em4 zu – viele Vorschriften erhalten und einen Tagesablauf folgen müssen, von dem sie kaum abweichen können. Trotzdem nimmt sie Selbstbestimmungsmöglichkeiten wahr, da sie die Lernblöcke auf beliebige Zeitfenster legen können:



„Und wenn wir dann mal einen Tag frei haben wollen oder halt was unternehmen wollen, müssen wir halt an einem Tag, was weiß ich, vier Blöcke machen, um die Blockanzahl äh hinzukriegen“ (ebd., 55ff).

Ihre Einschätzung resultiert also vor allem daraus, dass sie Zeitfenster schaffen kann, die sie selbstbestimmt durch Freizeitaktivitäten oder ähnliches füllen kann – Voraussetzung hierfür ist aber eine gute Planung. Hierdurch knüpft sie an die Fähigkeit zur Selbstorganisation an, die ihrer Ansicht nach notwendig ist. Dass die Lernzeiten „echt scheiße“ (ebd., 59) sind, wenn sie keinen schulischen Aufgaben nachgehen müssen, sieht sie allerdings ähnlich. Hier scheint also eine Art Sinnkonflikt vorzuliegen, der sich darin zeigt, dass sie die Lernzeit als organisationales Konstrukt ablehnen, weil es nicht auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet ist. Ew5 verschiebt dann den Schwerpunkt und stellt abstrakter dar, dass die Möglichkeit der Einflussnahme auf Regeln „auch mittelmäßig“ (ebd., 62) ist, da viele Vorschriften existieren, an die sie sich halten sollen. Zunächst abschließend – insgesamt ist dies eher ein Einschub, da im Anschluss erneut auf die Lernzeiten Bezug genommen wird – elaboriert Ew5 noch, dass vor zwei Jahren auch ein Internatsrat implementiert wurde. Hieraus entsteht ein kurzer antithetischer Diskursverlauf zwischen Ew5 und Ew3, da letztere der Auffassung ist, dass dieser erst 1,5 Jahre besteht, woraufhin ihr wiederum erklärt wird, dass es der zweite Internatsrat ist und sie letztlich durch ein „Okay“ (Ew3, 71), welches als Einsicht gedeutet wird, zur Synthese führt. Ew5 beschreibt dann, zunächst wiederholend, dass der Internatsrat seit zwei Jahren existiert und dies der Ort sei, bei dem versucht wird, „das Leben (...) von Schülern ein bisschen mehr zu bestimmen“ (ebd., 72f) und „das Ganze ein bisschen schülerorientierter zu machen“ (ebd., 78).

Em2 knüpft an die Auseinandersetzung um den Internatsrat nicht an, stattdessen nimmt er nun wieder Bezug zu den Lernzeiten. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass dieses Thema für die Jugendlichen eine große Relevanz besitzt, da nun erneut eine Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Diskussionsteilnehmenden entsteht. Em2 (82) versucht bezugnehmend auf Erfahrungen von Freund\*innen und Klassenkamerad\*innen zu illustrieren, dass „es ja keinen Unterschied“ zum Lernen im Elternhaus geben muss. So erleben einige seiner Bekannten, die nicht im Internat leben, „viel Druck“ (ebd., 81) durch die Eltern und werden auch von diesen zum Lernen angehalten. Scheinbar hat er den Eindruck, dass dies sogar intensiver passiert als im Internat:

„Oder wenn die Eltern halt sagen, ja, um sechs Uhr musst du das und das lernen zwei Stunden lang und dann musst du noch Vokabeln lernen, blablabla die/ das ganze Wochenende, ist halt schon (...) halt auch ein Unterschied“ (ebd., 83ff).

Im Gegensatz dazu erscheint das selbstständige Festlegen der Lernblöcke für ihn eher als Chance, auch wenn er wahrnimmt, dass hier kontroverse Perspektiven existieren. Nach zwei „Mhm“ der Interviewerin (87) und kurzen Pausen hebt Em4 am eigenen Beispiel die Problematik der Lernblöcke für ihn hervor, weswegen er den erforderlichen Umfang nicht bewältigen kann. Demnach muss er mehrfach pro Woche zum Training, welches nur circa 40 Minuten

nach Ende der Schulzeit beginnt, so dass er keine Möglichkeit sieht, in dieser Zeit einen Lernblock zu erledigen. Für diese Zeitdichte zeigen seine Erzieher „kein Verständnis“ (ebd., 96). Auch hier lässt sich vermuten, dass nicht die Existenz der Lernblöcke als solche das Problem für Em4 darstellt, sondern die mangelnden Anpassungsmöglichkeiten an die Bedürfnisse der Jugendlichen. In der Konsequenz bedeutet dies für ihn den Verlust von Privilegien, die er bereits vorher am Beispiel des Alkoholkonsums illustriert hat und nun die Ausgangszeiten als weiteres Privileg aufführt, für die er keine Verlängerung erhält. Insgesamt formuliert er abstrakter: „Darf dies und das nicht. Und ja“ (ebd., 99). *Wie bereits vorher dargestellt, wird das Ableisten der Lernblöcke daher auch als Mechanismus der Bestrafung durch die Verweigerung von Möglichkeiten genutzt.* Trotzdem scheint sich Em4 diesem Prozess eher passiv zu unterwerfen, zumindest berichtet er nicht von Konfrontation oder Rebellion, wie es beispielsweise die Jugendlichen im Internat A tun. Ew5 (100) reagiert hierauf mit dem Hinweis, dass die Option der „Blockverminderung“ existiert und die Jugendlichen dies ansprechen könnten. Hierbei ist nicht sicher, ob sie dies als hilfreichen Hinweis an Em4 richtet, oder eher der Interviewerin verdeutlichen will, dass es – anders als Em4 darstellt – Lösungswege gibt. Zum Ausdruck kommt so aber eine Differenzierung, die Em2 auf Basis eigener Erfahrungen auch validiert. Bevor er dies erläutern kann, wird er von Em4 (102) in Form einer Antithese, die auch einen aggressiven bzw. drohenden Charakter hat, unterbrochen: „Ja, versuche das mal bei Erzieherin E\_1. Viel Spaß, Alter. Ich meine es ernst“. Ein solcher Versuch scheint für ihn hoffnungslos zu sein. Er verdeutlicht, dass dies insbesondere mit seiner Erzieherin zusammenhängt. Das Wünschen von „Viel Spaß“ wird hier genutzt, um das Gegenteil von Spaß besonders kraftvoll auszudrücken und entweder den scheinbar unmöglichen Erfolg einer Auseinandersetzung mit dieser Erzieherin oder auf eine besonders unangenehme Diskussion mit ihr, die eben keinen Spaß machen wird, zu verweisen. Es deutet sich außerdem an, dass er seinen Vorredner\*innen (es ist nicht sicher, ob er mit „Alter“ nur Em2 oder/und Bm5 meint) zuschreibt, keine Ahnung darüber zu haben, wie Aushandlungsprozesse tatsächlich verlaufen. Verstärkt wird dies insbesondere durch das abschließende „Ich meine es ernst“, was eine gewisse Drohung zum Ausdruck bringt.<sup>36</sup> Eventuell zeigt sich durch diese Sprache auch ein schwieriges Verhältnis zwischen den Jugendlichen über den Kontext der Gruppendiskussion hinweg. Dennoch reagiert Em2 ruhig auf Em4 mit einer erneuten Antithese, in der er seine eigenen Erfahrungen darstellt. Demnach ist er im vergangenen Jahr ebenfalls verschiedenen Sportarten nachgegangen und hatte fast täglich Training, so dass er nur an einem Wochentag Zeit zum Erledigen der Lernblöcke hatte. Als Resultat für ihn ergab sich, dass er nur zwei Lernblöcke pro Woche erfüllen musste – im Gegensatz zu Em4 hat er also erfolgreich eine Lernzeitverminderung durchgesetzt. Ew3 führt die Auseinandersetzung schließlich in eine Synthese. Sie hebt insbesondere die Bedeutung des ‚Hauses‘, in dem sie leben (diese sind vergleichbar mit Wohngruppe in anderen Internaten), für den Umgang mit Regeln und Abläufen hervor. In diesen

---

<sup>36</sup> Diese Textstelle wurde zusätzlich zum Transkript durch Hinzunahme der Audioaufnahme interpretiert, um den Eindruck des drohenden Untertons zu prüfen. Auch in der Audioaufnahme kam dies für die Interpretierende zum Ausdruck.

Häusern werden sie von verschiedenen Erzieher\*innen betreut und obwohl sie „die gleichen Regeln“ (ebd., 114) haben, werden diese unterschiedlich verwirklicht. Insbesondere sind hierfür die Erzieher\*innen verantwortlich und dass einige „privat und Arbeit nicht ganz auseinanderhalten“ (ebd., 116f) können. Es ist zu vermuten, dass mit „privat“ nicht deren Privatleben außerhalb des Internats gemeint ist, da hier kein Zusammenhang zur Verwirklichung von Regeln u.ä. zu sehen ist. Zu späterem Zeitpunkt der Gruppendiskussion erschließt sich dies dann genauer. Es ist daher davon auszugehen, dass sie eher persönliche Sympathien, die Qualität von Beziehungen sowie ggf. die Vorgeschichte zwischen Erzieher\*innen und Jugendlichen meint, die beispielsweise zu nachtragendem Verhalten, aber auch zu Bevorzugungen führen kann. Ew3 verdeutlicht dies dann am eigenen Beispiel und durch einen Vergleich von Em2's und ihren Erzieher\*innen. So musste sie bis vor einiger Zeit sechs Lernblöcke bewältigen, obwohl sie zusätzlich Nachhilfe erhält, während der Erzieher von Em2 dessen Lernblöcke aufgrund von Training und Nachhilfe reduziert hat. Ew3 (125) hat sich durch das erwartete Pensum „voll überfordert“ gefühlt. Inzwischen wurde nun auch bei ihr eine Reduzierung vorgenommen, auf die sie „ziemlich stolz“ (ebd., 126) ist, *wodurch verstärkt zum Ausdruck kommt, dass sie dies einige Bemühungen gekostet hat, auf jeden Fall keine Selbstverständlichkeit darstellt*. Dass diese unterschiedlichen Praxen existieren, ist – dies wiederholt sie abschließend – von den Erzieher\*innen abhängig, was auch Ew5 (128) validiert und als „personenbezogen“ deklariert. Anders als Ew3 meint sie damit aber offenbar nicht die persönlichen Vorlieben und Eigenheiten der Erzieher\*innen, sondern Besonderheiten und Merkmale der jeweiligen Jugendlichen: „Also, ob [...] die schulischen Leistungen stimmen. Ob jetzt Freizeitaktivitäten da sind oder wie er sich generell im Leben/ also Alltag so verhält“ (ebd., 130f). Die Anzahl der als erforderlich angesehenen Lernblöcke ist daher von den Jugendlichen abhängig, so dass das Besuchen von Nachhilfe bei zwei Jugendlichen unterschiedliche Konsequenzen auf die Lernblöcke haben kann. Auf die Nachfrage der Interviewerin, wovon dies abhängig sei, wiederholt Ew5 erneut, dass dies von den Schulleistungen, ggf. vorhandenen Freizeitaktivitäten, dem Verhalten der Jugendlichen und ggf. als notwendig erachteten Wiederholungsbedarfen abhängt, hebt abschließend aber nochmal besonders die schulischen Leistungen hervor. Dementsprechend müssten also (sehr) gute Schulleistungen zu einer verringerten bzw. niedrigen Anzahl an Lernblöcken führen. Ew3 illustriert daran anschließend, was die Praxis der Lernzeiten für sie bedeutet hat, als sie offenbar für sich gut in der Schule, was sie anschließend als mittelmäßig im Dreierbereich einordnet, war. Zu dieser Zeit musste sie sieben Lernblöcke und zweimal Nachhilfe pro Woche bewältigen. Für sie gab es nicht die Option, Nachhilfe und Lernblöcke zu verrechnen, was sie „scheiße“ (ebd., 146) fand, da sie sich selbst im „Okay-Bereich“ (ebd., 145) der Noten verortet hat. Em2 ratifiziert dies, elaboriert quasi als Ergänzung zur abstrakten Beschreibung von Ew5 noch weiter, dass auch die mündliche Beteiligung und das Verhalten im Unterricht, welche die Erzieher\*innen von den Lehrer\*innen erfahren, einen Einfluss auf die Entscheidung über den Lernumfang haben. Insofern ist, so Em2, die Einschätzung der

Lehrer\*innen über den Lernerfolg und den Lernzuwachs bzw. das Vermuten eines Nachhilfebedarfs bedeutsam.

*Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Eingangspassage eindeutig auf den Lernblöcken, die überwiegend als stark einschränkend erlebt werden. Die Einschätzung der Proposition von Em2 zu Beginn der Eingangspassage „relativ selbstbestimmend“ (Em2, 10) zu sein, wird nach und nach verworfen. Sie berichten von verschiedenen eigenen Erfahrungen in der Verwirklichung und auch Aushandlung der erforderlichen Lernzeiten. Dabei wird deutlich, dass diese von den Erzieher\*innen überwiegend auf Basis von personenbezogenen Merkmalen, Eigenschaften, weiteren Verpflichtungen und insbesondere dem Schulerfolg definiert werden, die Jugendlichen aber die Chance haben, um eine Verringerung der erwarteten Lernblöcke zu bitten. Dies scheint herausforderungsvoll zu sein und nicht immer zu gelingen (z.B. Em4). Bedeutsam ist also, was das Personal über die Jugendlichen, ihr Lernverhalten und ihren Lernerfolg denken, nicht, was die Jugendlichen selbst wollen und als sinnvoll erachten. Insbesondere die Einschätzung von Ew3 zu Beginn der Passage verdeutlicht, dass dies auch als kontraproduktiv für die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung angesehen werden kann. Durch die organisationale Praxis wird es den Jugendlichen erschwert, wenn nicht sogar verunmöglicht, ihren Schulerfolg auf ihr eigenes Verhalten und ihre eigene Einstellung zurückzuführen. Als zentrale Praktik der Mädchen und Jungen lässt sich Anpassung beschreiben, insbesondere dann, wenn eine Aushandlung nicht möglich ist bzw. scheint. Einzig Em4 versucht, so wird vermutet, sich indirekt gegen die Lernblöcke zu wehren, in dem er diesen nicht nachkommt, sich aber scheinbar den damit einhergehenden Konsequenzen (keine verlängerten Ausgangszeiten, Alkoholverbot) beugt – zumindest stellt er nicht vor, sich diesen Konsequenzen zu widersetzen. Insofern lassen sich hier sowohl Unterschiede zum Internat B finden, in dem die Jungen zwar auch Praktiken der Anpassung anwenden, den Nutzen der Regeln aber für ihre eigene Zukunft sehen und diese nicht ablehnen, als auch Unterschiede zu z.B. Internat A erkennen, in dem die Jugendlichen deutlich stärker von widerständigen Praktiken gegen Regeln berichten.*

Der Schwerpunkt der anschließenden Passage liegt auf dem Internatsrat. Zu diesem Themenwechsel führt die Interviewerin, die nach zwei „Mhm“ (I, 153) und einer kurzen Pause auf den bereits in der Eingangspassage erwähnten Internatsrat verweist und die Jugendlichen nun nach Beispielen für erfolgreiche Einflussnahme durch diesen fragt. Auffällig ist die erste Reaktion auf diese Frage durch Ew3 (156), die sich an andere Teilnehmende der Gruppendiskussion mit der Frage richtet: „Erreicht habt ihr doch schon was, oder?“. Einerseits lässt sich hier eine mögliche Unkenntnis über die Aktivitäten des Internatsrates durch scheinbare Nicht-Mitglieder vermuten, andererseits könnte die Frage auch eine zweifelnde, kritisch-nachfragende Intension verfolgt haben. Ew5, neben Em1 eine Vertreterin des Internatsrats in der Gruppendiskussion, validiert diese Frage, grenzt ihren Wirkungsgrad allerdings auch dahingehend ein, dass dieser „nicht unbedingt auf die Schülerschaft bezogen“ (ebd., 157) war, was jedoch, davon wird hier ausgegangen, die Hauptfunktion eines solchen Rates sein sollte. Em1 ergänzt,

dass ihr einziger Erfolg ein geplanter Ikea-Ausflug ist, um einen Raum – dieser wird nicht näher erläutert – zu verschönern. Ew5 (160) elaboriert dann auf den vorherigen Internatsrat beziehend, dass dieser zur Erneuerung der „Teestube“ und zur Anschaffung neuer Mülleimer für die Zimmer beigetragen hat. Eher ironisch schätzt sie dies als „wirklich grandios“ (ebd., 164) ein, was durch die sich anschließende Aussage, dass es „halt eher so unnötige Dinge“ (ebd., 164) waren, untermauert wird. Sie sieht hier aber noch Entwicklungspotenziale: „aber man fängt ja klein an“ (ebd., 164), was darauf hinweist, dass der Internatsrat noch nicht lang implementiert ist. Sie ergänzt dann noch weitere Veränderungen, die ebenfalls mit Anschaffungen verbunden waren: Brotdosen für die Küche und Jogginghosen und Pullover, die – dies wird auch im Laufe der Gruppendiskussion noch deutlicher – offenbar mit Internatslogos u.ä. gestaltet wurden. Em1 (167) benennt danach, relativ abstrakt: „Irgendwas mit Verhalten, Regeln oder so“, wobei der Bezug zum vorherigen Kontext nicht wirklich deutlich wird. Daraus ergibt sich aber eine weitere Veränderung im Internat, wobei nicht deutlich wird, ob dies durch den Internatsrat bewirkt wurde. So formuliert Ew3 relativ provokant, dass bald Sex im Internat erlaubt sein wird, woraufhin Ew5 erklärt, dass das Sexualkonzept ausgearbeitet wird. Durch entstehende Überschneidungen der Redner\*innen bleibt die kurze weitere Erklärung unverständlich (vgl. 169-171). Ew5 (174) berichtet dann von einem Internatswochenende, bei dem sie sich mit Vertreter\*innen aus anderen Internaten austauschen, „wie es bei denen läuft“. Diese Treffen finden jährlich in verschiedenen Internaten statt, in diesem Jahr in ihrem Internat. Daher haben sie auch die Möglichkeit, bestimmte Aufgaben, vermutlich zur Vorbereitung und während der Durchführung des Treffens – dies wurde nicht weiter erläutert –, zu übernehmen. Ew3 nimmt darauf keinen Bezug, sondern führt die vorherige Darstellung über Tätigkeiten und Wirkungen des Internatsrats fort. Sie erläutert aus Perspektive einer Betroffenen eine durch deren Engagement entstandene Regelung, mit der „fast keiner einverstanden war im Nachhinein“ (ebd., 182f). Demnach sind die Jugendlichen alle 14 Tage am Wochenende zur Teilnahme an einer Freizeitaktivität verpflichtet und „werden gezwungen, Spaß zu haben“ (ebd., 187). Durch diese sich widersprechenden Worte „Spaß“ und „Zwang“ verdeutlicht sich vermutlich zumindest ein zugrunde liegendes Motiv dieser Regelung, nämlich die Vorstellung, dass die Jugendlichen am Wochenende Aktivitäten nachgehen können, die ihnen Spaß machen und sie sich unter Umständen vielleicht auch nicht langweilen. Gleichzeitig kommt aber zum Ausdruck, dass das genutzte Mittel dem Erreichen dieser Vorstellung entgegensteht. Auch hier scheinen also die Passungsprobleme zwischen Annahmen des Personals und den tatsächlichen Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen aufzutreten, die sich auch im Kontext der Diskussion um die Lernzeiten bereits gezeigt haben. Einige der Angebote bewertet Ew3 (188) sogar als „echt cool“, auch unter Bezugnahme auf den Vorteil, dass die Jugendlichen keine finanziellen Kosten hierfür zu tragen haben. Den überwiegenden Teil der Aktionen erachtet sie aber als langweilig und sich regelmäßig wiederholend, so dass sie diese „auch schon hundert Mal gemacht“ (ebd., 190) haben. Die Teilnahme erfolgt daher aus ihrer Sicht „nur noch“ (ebd., 193) unter Zwang, weswegen sie bevorzugt die Teilnahme verweigern, in

dem sie nicht hingehen. Hieraus scheinen allerdings negative Konsequenzen zu resultieren, was sie „unnötig“ (ebd., 195) empfindet. Verdeutlicht wird hier also ein weiteres fremdbestimmtes Element, dass das Leben der Jugendlichen beeinflusst. Die Jugendlichen haben offenbar Freizeit durch die Implementierung dieser Regel verloren, in der sie selbstbestimmt Aktivitäten nach ihren Interessen nachgehen konnten. *Die Idee hinter der Regel scheint zwar die Ermöglichung von Spaß und positiven Erlebnissen zu sein, bei denen die Jugendlichen wohl auch Wahlmöglichkeiten haben, trotzdem scheint es den Bedürfnissen der Jugendlichen nicht gerecht zu werden, sondern – da die Jugendlichen hierauf mit Verweigerung reagieren – zusätzliche Belastungen und Unzufriedenheit zu fördern. Offenbar wird also genau der gegenteilige Effekt bewirkt. Bedeutsam ist diese Stelle vor allem, weil sich hier zeigt, dass die Mädchen und Jungen nicht nur Praktiken der Anpassung und Unterwerfung nutzen, sondern, ähnlich den Jugendlichen im Internat A, auch widerständig werden.* Ew5 reagiert auf die Kritik von Ew3 an den Wochenendaktivitäten mit dem Hinweis, dass sie, hier wird vom Internatsrat ausgegangen, versuchen, diese Regel rückgängig zu machen, woraufhin Ew3 (199) nochmal betont: „ich bitte darum“. Die Information von Ew5 scheint jedoch auch zu verunsichern, da Em2 hierauf hin nachfragt, ob sie versuchen, die Aktivitäten oder nur den Pflichtcharakter abzuschaffen. Em4 und Ew5 reagieren fast parallel und validieren letzteres, woraufhin Em2 (205) mit „Ah, ok“ antwortet. Ew5 ergänzt letztlich an die Interviewerin gerichtet, dass es diese Aktivitäten schon vorher ohne verpflichtenden Charakter gab. Die Rückfrage von Em2 könnte als Hinweis interpretiert werden, dass er dieses Angebot an sich schätzt und durch die Darstellung von Ew5 Sorge hatte, dass dieses Angebot verloren geht. Ob er, ähnlich wie Ew3 den Zwangscharakter als einschränkend empfindet, kann dadurch allerdings nicht eingeschätzt werden. Da der Internatsrat aber versucht diese Regel zu verändern, scheinen viele der Bewohner\*innen unzufrieden zu sein. Die Interviewerin fragt hierzu abschließend nach, wer die Aktionen bestimmt, woraufhin Ew3 die Erzieher\*innen benennt, Em1 aber differenzierend betont, dass man auch Vorschläge machen kann, wird dabei kurz von einer Ratifizierung durch Ew3 unterbrochen: „was man machen muss“ (Em1, 213).

Im anschließenden Abschnitt berichten die Jugendlichen, ausgehend von der entsprechenden Frage der Interviewerin, vom Klima zwischen ihnen und den Erzieher\*innen. Wie auch in den anderen Internaten wird dies als von den Personen abhängig dargestellt. Ew3 (218ff) wiederholt dabei die in der Eingangspassage bereits problematisierte Unfähigkeit der Trennung von „privat und [...] Arbeitsverhalten [...] und das heißt, wenn man die halt privat nicht mag und die einen privat nicht mögen, dass das halt auch [...] so (...) auch Auswirkungen hat auf/ auf/ generell auf das Zusammenwohnen so“.

Hier wird nochmal deutlicher, dass sie sich auf Sympathien und die Fähigkeit trotz Antisymphathien miteinander klar zu kommen, bezieht. Ew5's Reaktion hierauf könnte als Anzeichen von einem gewissen Verständnis gegenüber den Angestellten interpretiert werden, da sie über deren Wohnsituation berichtet, die ihrer Ansicht nach ein Privatleben verhindert. Die Erzieher\*innen wohnen mit den Jugendlichen gemeinsam „auf dem Flur“ (ebd., 225) und sind „24/7“

(ebd., 227) anwesend, was eine Trennung der Lebensbereiche für diese erschwert. Em2 (232) schätzt das Klima „dafür“ in seiner Wohngruppe als „relativ entspannt“ (ebd., 232) ein. Ew5 beurteilt es hingegen als tagesabhängig, stimmt ihm also zumindest teilweise zu. Die Interviewerin fragt anschließend nach dem Verhältnis zwischen den Jugendlichen, welches von Ew5 und Ew3 insgesamt als positiv erlebt wird, auch wenn Ew3 expliziert, dass es die Option gibt, sich aus dem Weg zu gehen. Dennoch existieren auch viele „ziemlich große“ (ebd., 243) Freundschaften zwischen den Jugendlichen.

In der nächsten Passage bittet die Interviewerin (245) ausgehend von einigen Paraphrasierungen vorheriger Darstellungen der Jugendlichen, die Mädchen und Jungen nochmal konkreter zu beschreiben, „wer darf jetzt was, wo, wie mitentscheiden oder mitbestimmen“. Dabei soll der Schwerpunkt auf den Mitbestimmungsmöglichkeiten im Alltag liegen, da sie zum Internatsrat bereits einiges erzählt haben. Zur Illustration ihres Interesses zählt sie diverse Möglichkeiten in Form von Unterfragen auf:

„Wie ist das so im Alltag? Also was genau/ wo habt ihr genau jetzt das Gefühl, da kann ich irgendwie meinen Tagesablauf so irgendwie mitbestimmen oder ich darf die und die AG aussuchen oder muss ich AGs besuchen? Also da gibt es ja verschiedene Möglichkeiten. Oder wann gehe ich ins Bett? Und so bis auf den Tagesablauf bezogen. Ähm wo könnt ihr da mitreden?“ (ebd., 247ff).

Die Jugendlichen haben also diverse Optionen, um auf diese Frage zu reagieren und eigene Schwerpunkte zu legen. Die Reaktionen auf diese Frage sind besonders interaktiv und unter Beteiligung von fünf der Teilnehmenden, wie auch der Screenshot verdeutlicht, weswegen dies als eine Fokussierungsmetapher eingeschätzt wird.

- 253 Em6: Bei ins Bett gehen und so gibt es halt Zeiten, die vorgeschrieben #00:12:19-1#  
 254 I: Mhm (bejahend). #00:12:19-5#  
 255 Em6: sind. #00:12:19-8#  
 256 Ew5: Wie alles andere auch. #00:12:21-6#  
 257 Em2: Ja. Es ist eigentlich alles vorgeschrieben. #00:12:23-6#  
 258 Ew5: Das heißt, wir können eigentlich/ #00:12:23-9#  
 259 Em4: Ja. #00:12:24-4#  
 260 Ew3: Also unter der Woche können wir uns gar nicht sagen, wann wir was machen wollen, weil  
 261 das alles feste Zeiten hat. #00:12:30-1#

Em6 beginnt als erster auf die Fragen der Interviewerin zu antworten und benennt zunächst ein Element des Tagesverlaufs, das Zubettgehen, das durch festgelegte Zeiten geregelt wird. Hieraus entwickeln die Jugendlichen gemeinsam im univoken Modus die abstrakte Einschätzung, dass ihr ganzer Alltag an den Schul-/Werktagen fremdbestimmt und insbesondere zeitlich vorstrukturiert ist. Die Interviewerin (262) reagiert auf diese Darstellung durch ein „Okay“, da nach einer kurzen Pause keine weitere Reaktion der Jugendlichen folgt, paraphrasiert sie zunächst, dass die Zeiten festgelegt sind und beginnt dann zu fragen, ob sie ihre Freizeit selbstbestimmen können, wird währenddessen jedoch schon von Ew5 unterbrochen. Sie erklärt, dass an drei Wochentagen AG`s (Arbeitsgemeinschaften) angeboten werden und sie zwei AG`s wählen müssen (ähnlich z.B. Internat A, C, G). Entsprechend besitzen sie hier eine

Auswahlmöglichkeit. Das Angebot ist, so beschreibt sie weiter, auch umfassend. Trotzdem haben sie an den meisten Wochentagen verpflichtende Aktivitäten, da man

„entweder Montag und Dienstag oder Montag und Donnerstag halt zwei Tage AG hat, Mittwoch hat man auch abends was zu tun, sage ich jetzt mal. Weil ja dort der (unv. 00:13:01-3) Abend ist, wo/ was verpflichtend ist. Ähm was wir (...) allein bestimmen dürfen, sind halt, welches Angebot wir wählen oder den Hausabend freitags“ (ebd., 270ff).

Ew5 kommt dadurch selbst zu der Einschätzung, dass alles vorgeschriebene Elemente sind, im Rahmen derer sie aber letztlich Auswahlen treffen können. Ew3 (285) elaboriert die Darstellung schließlich weiter und stellt dar, dass „man im Prinzip nur einen Tag Wochenende“ erhält, wenn berücksichtigt wird, dass sie Freitags ihren Hausabend und an mindestens einem Tag des Wochenendes eine der Pflicht-Aktivitäten besuchen müssen. Zentral ist aber nicht nur die Beschränkung auf einen freien Tag, sondern auch, dass die Möglichkeiten diesen zu gestalten ebenso begrenzt werden, da sie beispielsweise um Erlaubnis für Ausflüge in die Kernstadt bitten müssen und dies nicht immer genehmigt wird. Vor allem ist dies von der Erledigung der Lernzeiten abhängig. Zunächst ihre Darstellung abschließend stellt sie noch dar, dass es auch nicht möglich sei, sich „zweimal hintereinander beurlauben (zu) lassen“ (ebd., 290f). Hieraus entwickelt sich ein kurzer antithetischer Diskursverlauf, da die Jugendlichen hierzu verschiedene Erfahrungen sammeln konnten. So reagieren Em2 und Em1 fast parallel, um auszudrücken, dass dies von der Wohngruppe abhängig ist, während Ew5 es auf das Alter zurückführt, so dass man ihrer Ansicht nach erst ab 16 beurlaubt werden kann. Ew3 (297) reagiert hierauf irritiert, da sie sich „auch so beurlauben lassen“ kann. Ew5 validiert dies, scheinbar ist eine Beurlaubung also auch vorher möglich, erklärt dann aber, dass „Verlängerung oder sowas“ (ebd., 298) nicht möglich sind. Doch auch hier äußert Ew3, dass sie dies schon erhalten hat, woraufhin Ew5 offensichtlich irritiert nachfragt, ob dies auf einem bestimmten Level war, woraufhin Ew3 (302) erklärt „Nein, auch in der Stadt“, weswegen zu vermuten ist, dass sie mehr durfte, als Ew5 angenommen hat. Em2 (303) erklärt hierauf reagierend, dass dies „relativ flexibel“ ist, was Ew5 letztlich noch validiert. *Es wird so also deutlich, dass die Regelpraxis nicht konsequent verfolgt wird und die Jugendlichen unterschiedliche Zugeständnisse u.ä. erhalten, dadurch aber auch verschiedene Erfahrungen machen.* Em2 (305ff) bündelt die verschiedenen Darstellungen schließlich zu einer Konklusion:

„Aber generell so die Woche ist eigentlich relativ durchdot/ durch/ es ist einfach eine Routine. Montag Schule, danach Block, Abendessen. Dann halt zwei Stunden Pause. Dann eine AG und dann ist eigentlich schon fast Bettruhe. Also ist/ [...] Es bezieht sich eigentlich so auf alle Tage“.

*Die Jugendlichen erleben ihren Alltag also insgesamt als fremdbestimmt und durchgetaktet, ohne – abgesehen von gewissen Auswahlmöglichkeiten – hierauf Einfluss nehmen zu können.* Auf Nachfrage der Interviewerin, ob sie sich an diese Vorgaben halten, reagieren Ew5 und Em2 bestätigend: „Ja. Müssen wir“ (Ew5, 311), wohingegen Em4 (313) dies mit „Nö“ verneint, was zunächst zu deutlichem Gelächter der ganzen Gruppe führt. So entsteht der Eindruck, dass dies in gewisser Weise erwartet wurde und dies möglicherweise typisch für Em4 ist. Er erläutert dann weiter, dass er nicht einsieht, seine Lernblöcke zu erledigen und dies auch nicht



tut. Mit der Konsequenz, keine Verlängerungen zu erhalten (vermutet wird, dass er damit die Ausgangszeiten meint) scheint er sich abzufinden: „Das ist mir dann aber auch relativ egal. Äh (.) pff, ich sehe es halt nicht ein. Ich habe da auch keine Lust drauf“ (ebd., 317f). Nicht eindeutig ist, ob er sich tatsächlich an die Konsequenzen hält, da die Tatsache, keine Verlängerung zu erhalten, ihm „relativ egal“ (ebd., 317f) ist. Dies kann jedoch auch bedeuten, dass er sich den Folgen nicht beugt, also trotzdem länger unterwegs ist, vermutet wird durch die weitere Darstellung jedoch, dass er sich damit abfindet, da er „zur Zeit eh nichts zu tun“ (ebd., 320) hat und die Schule „ganz okay“ (ebd., 322) verläuft. So entsteht der Eindruck, dass er auch kein Verlangen nach verlängerten Ausgehzeiten besitzt, vielleicht ist ihm daher die Einhaltung der Lernzeiten auch gleichgültig. Die Interviewerin fragt daraufhin die anderen Jugendlichen nochmals, ob sie das einhalten, was Ew3 und Ew5 bestätigen und Ew5 (325) letztlich noch erklärt: „Ja//, also Bettruhe zögert man ganz gerne mal raus. Aber sonst//“. *Hier zeigt sich also, dass die Mädchen und Jungen nicht ausschließlich Praktiken der Anpassung und Unterwerfung anwenden, dies aber, abgesehen von der Bettruhe, offenbar personenbezogenen ist. Em4 nutzt mit seiner Verweigerung der Lernzeiten Praktiken des Widerstandes, scheint sich aber mit den Konsequenzen zu arrangieren.*

Im Anschluss an diese Passage erkundigt sich die Interviewerin nach dem Entstehungshintergrund des Internatsrates, da – dies paraphrasiert sie und wird von Ew5 bestätigt – dieser erst zwei Jahre existiert. Hieraufhin erläutert fast ausschließlich Ew5 den Entstehungsprozess, so dass diese Textstelle, obwohl sie inhaltlich bedeutsam ist, nur formulierend interpretiert wurde. Ew5 (331) rahmt die Entstehungsgeschichte zu Beginn als „ganz komisch“. Dann erläutert sie, dass es schon mehrere Internatsleiter gab und derjenige, der zu ihrem Internatseinzug aktiv war, nur „legendäre drei Monate“ (ebd., 334) blieb, dieser jedoch den Vorschlag zur Gründung des Internatsrates einbrachte, „der aber nicht offiziell war. Also keiner wusste von dem, nur er, eine Erzieherin aus dem Haus E\_1 und noch irgendwer“ (ebd., 340f). Außerdem erklärt sie, dass „die [...] eigentlich nichts zustande gekriegt (haben)“ (ebd., 341f), was sie auf die Unwissenheit aller anderen zurückführt. Es erschließt sich hier nicht eindeutig, ob dieser Internatsrat tatsächlich existiert hat, da sie nicht berichtet, dass Jugendliche von diesem gewusst haben. Durch die Beurteilung, dass der Internatsrat nichts erreicht hat, scheint dieser jedoch tatsächlich gebildet worden zu sein. Ew5 führt dann weiter aus, dass der neue und noch aktuelle Internatsleiter das Konzept des Internatsrates fortgeführt und vergrößert hat mit dem Ziel, dass die Schüler\*innen „auch mitbestimmen und das Internat sich immer weiter entwickelt und (.) quasi verschönert“ (ebd., 346f). Auf Nachfrage der Interviewerin wer Mitglied im Internatsrat werden kann, beschreibt nun Em1, dass die Haussprecher\*innen Mitglied sind und dass die Jugendlichen wählen konnten, ob es nur die Haussprecher\*innen sein sollen, so dass letztlich noch drei weitere Mitglieder darüber hinaus gewählt werden konnten. Wie schon im Rahmen der Diskursbeschreibung dargestellt, sind – dies wird im Anschluss nochmal klargestellt – Em1 und Ew5 Mitglieder des Internatsrates. Die Interviewerin (359f) erkundigt sich daran anschließend auch noch: „gibt es was, wo man lernt, sich dann sozusagen da einzubringen oder ist es

so ein/ man ist da dann gewählt und dann/“. Ew5 erklärt ihr daraufhin, dass sie den Internatsrat selbst leiten, von einem Erzieher, der als Berater agiert, jedoch unterstützt werden, dass die Ideen allerdings von ihnen stammen. Da sie abschließend äußert, dass sie diese Ideen noch nicht umsetzen und es auch erst der zweite Internatsrat ist, möchte die Interviewerin im Anschluss wissen, was die Umsetzung schwierig macht bzw. was zum Scheitern der Umsetzung beiträgt. Hier zeigt sich, dass die Interviewerin von Ew5`s Darstellungen irritiert zu sein scheint und vielleicht nicht versteht, wieso Ideen, die sie haben, nicht verwirklicht werden können. Die Jugendlichen führen dies offensichtlich auf die noch junge Existenz des Internatsrats zurück, vielleicht, um die Möglichkeiten noch auszuloten und ihre Tätigkeiten erstmal kennenzulernen. Deutlich wird allerdings, dass der Internatsrat bislang wenig Wirkung hatte, wobei in vorherigen Passagen zumindest ein paar Effekte durch sie berichtet wurden, die sie hier offensichtlich nicht als solche einschätzen. Auf die Frage der Interviewerin hin, weswegen die Verwirklichung schwierig ist, erklärt dann Em1, dass die Vorschläge immer dem Internatsleiter vorgestellt werden müssen und die Vorschläge dafür realistisch konzipiert sein müssen. Em2 (376) elaboriert dies am Beispiel einer Beschwerde vieler Schüler\*innen über die Qualität der Brötchen, „weil das halt Backsteine sind“. Dennoch glaubt er, dass es keine Möglichkeit gibt, diese zu ersetzen, da deren Kauf in der Bäckerei „viel zu teuer wäre“ und das selbst Backen „viel zu zeitintensiv von der Küche wäre“ (ebd., 379f). Deswegen ist er der Auffassung, dass auch der Internatsrat bei diesem Problem „nicht so wirklich viel ausrichten“ (ebd., 382) kann. Ew5 berichtet daraufhin allerdings, dass auf Initiative des Internatsrates im vergangenen Jahr zwei alternative Brötchen ausprobiert wurden, dies den anderen Bewohner\*innen jedoch nicht aufgefallen ist, weswegen auf eine Änderung der Brötchen verzichtet wurde. Ew3 reagiert hierauf mit der Bemerkung, dass die Aufbackbrötchen lecker waren, was Em2 und Ew5 ratifizieren.

Darauf aufbauend fragt die Interviewerin die Jugendlichen nach Änderungswünschen und weist explizit darauf hin, dass sie dies sowohl als Personen als auch den Internatsrat betreffen kann. Auf den vorherigen Austausch Bezug nehmend, benennt Em1 als erster den Wunsch nach besseren Brötchen, bevor Em2 äußert, sich weniger Zwänge bzw. „dieses Muss-Konzept“ (ebd., 394) wünschen wurde, trotzdem aber Aktivitäten als Angebote erhalten bleiben und insbesondere auch manche AG`s mehrfach pro Woche wünschenswert wären, um „so ein bisschen freier“ (Em2, 401) zu sein und den eigenen Interessen besser nachgehen zu können. Es entsteht ein kurzer antithetischer Diskursverlauf, da Em1 (403) kritisch darauf hinweist, dass Freiheiten zur Folge hätten, dass „niemand hingegen“ würde, was Em2 nicht vermutet. Auch Ew5 vertritt eher Em2`s Perspektive, da bereits Erfahrungswerte von früher existieren, als die Wochenendaktivitäten noch freiwillig waren. Em1 erkundigt sich daraufhin kritisch, wie viele daran teilgenommen haben, wahrscheinlich mit der Vermutung, dass dies nur wenige gewesen sind. Jedoch hebt Ew3 (408) hervor, dass „schon manchmal einige da (waren)“, was, so Ew5, von den jeweiligen Angeboten abhängig war. Em1 scheint trotzdem noch nicht vom Konzept der Freiwilligkeit überzeugt zu sein, da er anschließend vermutet, dass „so Leute wie Em4 oder so, [...] halt einfach an der Theke (wären), weil sie kein Bock drauf haben“ (ebd.,

410f). Em4 fühlt sich dadurch offenbar angesprochen und stellt klar, dass er an bestimmten Angeboten, er benennt hier explizit Fußball, immer teilnehmen würde. Em1 scheint jedoch nicht überzeugt davon zu sein, dass Em4 „abgesehen davon“ (ebd., 414) an etwas teilnehmen würde, was ihm Em4 indirekt bestätigt, da die anderen Angebote in seinen Augen nicht ansprechend sind. *Die Jugendlichen streben also, dies wird hier verdeutlicht, nach mehr selbstbestimmten Möglichkeiten bzw. wünschen sich weniger Zwänge, was in ihren Augen auch nicht zu einem bedeutsamen Verlust der Teilnahmebereitschaft führen würde, wenn die Angebote an ihren Interessen ausgerichtet wären. Andererseits könnte – in diese Richtung denken sie hier selbst jedoch nicht – auch die Unfreiwilligkeit für die Jugendlichen weniger problematisch erlebt werden, wenn die Angebote ihren Bedürfnissen und Neigungen mehr entsprechen würden.* Die Interviewerin fragt hier noch etwas genauer nach und erkundigt sich nach den AG's, die sie weniger ansprechen. Hierauf wird ihr als Beispiel eine Stadtrundfahrt in Ort E\_1 genannt, die aufgrund zu weniger Teilnehmenden abgesagt wurde. Stattdessen waren die Jugendlichen gemeinsam „shoppen“ (Ew5, 426). Da keine weiteren Beispiele folgen, fasst die Interviewerin nochmal zusammen, dass sich die Mädchen und Jungen mehr freie Zeiten bzw. weniger Zwänge und bessere Brötchen wünschen. Dies regt eine Aufzählung weiterer Wünsche an. Neben Avocados werden bessere Matratzen genannt, woraufhin Ew5 (439) kundtut, dass sie „bald neue Möbel“ erhalten, was die anderen zu vermutlich freudigen auf nochmalige Bestätigung hoffenden Äußerungen, wie „Echt?“ (Ew3, 441) oder „Ehrlich“ (Em4, 445) sowie „Yeah“ (Em2, 444) führt. Ew5 bestätigt daher ihre Information und rahmt diese zusätzlich mit konkreten Zeitangaben, wann diese angeschafft werden, was allerdings noch circa ein Jahr dauern wird. Ew3 reagiert herauf enttäuscht, da sie dann das Internat verlassen haben wird.

Nachdem die Jugendlichen über ihre Wünsche gesprochen haben, werden sie nun von der Interviewerin danach gefragt, ob es Sachen gibt, die sie erreicht haben, auf die sie besonders stolz sind oder sie besonders wichtig finden. Dies ähnelt in gewisser Weise bereits vorherigen Fragen ihrerseits. Ew5 (455) schätzt als erste ein, dass sie „noch nichts wirklich“ besonders wichtig fand. Dies erscheint anschlussfähig an vorherige Textstellen, bei denen sie von bereits bewirkten Veränderungen erzählt hatten. Em1 unterbricht Ew5 während ihrer Aussage und benennt die Brotdosen als bedeutsam, was Ew5 (457) schließlich als für die Umwelt „sehr ansprechend“ elaboriert. Durch das abschließende „Nein, keine Ahnung“ (ebd., 457f) wird aber deutlich, dass sie selbst dies nicht als bedeutsam einschätzt. Em1 nennt daraufhin die Mülleimer als Gewinn. Auch hier erläutert dann Ew5 genauer, was er damit meint. Es handelt sich offenbar um eine Neuanschaffung für die Teestube, die „echt ein bisschen eklig aus (sah)“ (ebd., 461). Außerdem, dies erklärt sie im Anschluss, wurden Pullover und Jogginghosen für alle angeschafft, „die jetzt fast jeder trägt“, die aber das „Zusammenleben jetzt auch nicht unbedingt“ (ebd., 463f) verändern. Die Interviewerin lässt sich daraufhin kurz erklären, was die Teestube ist. Diese scheint eine Art Treffpunkt für die Internatsgemeinschaft darzustellen, in

dem z.B. Fußball geschaut wird, in der aber auch am Nachmittag Brötchen und sonntags oft Kaffee und Kuchen bereitgestellt werden.

Die darauffolgende Passage wird zum Verständnis der Perspektive der Jugendlichen als besonders bedeutsam erachtet, auch wenn ausschließlich Em2, Ew5 und Ew3 an der Diskussion beteiligt sind. Ausgangspunkt ist die Frage der Interviewerin, woran es ihrer Ansicht nach liegt, dass ihre Einflussnahmemöglichkeiten so begrenzt sind.

- 486 I: Mhm (bejahend). (.) Ähm woran macht ihr/ würdet ihr festmachen oder liegt es, dass ihr so  
 487 wenig Einfluss nehmen könnt? #00:22:09-2#
- 488 Ew5: Na ja, es ist ein Internat. Also wir sind ja jetzt alle nicht ohne Grund aufm Internat. Und  
 489 man sollte schon/ #00:22:16-2#
- 490 Ew3: Strikte Regeln. #00:22:17-3#
- 491 Ew5: also man sollte jetzt nicht so streng sein, aber schon gewisse Vorgaben haben, wobei  
 492 manche ein bisschen überspitzt sind, finde ich jetzt. Aber/ (.) also man ist ja nie ohne Grund  
 493 aufm Internat, weswegen ich finde, das durchaus denkbar ist, dass es hier auch Regeln gibt.  
 494 #00:22:33-6#
- 495 I: Mhm (bejahend). #00:22:34-2#
- 496 Em2: Und ich denke halt, das mit den AGs und so, das ist halt bei uns, in unserem Alter  
 497 vielleicht auch der/ die Sache der Selbstbestimmung. #00:22:41-7#
- 498 I: Mhm (bejahend). #00:22:42-0#
- 499 Em2: Man muss sich halt auch erst finden, weil #00:22:43-7#
- 500 Ew3: Ja, genau. #00:22:43-8#
- 501 Em2: ich kenne halt welche/ ich würde halt auch schon ein paar kennen, die nichts machen  
 502 würden. #00:22:47-9#
- 503 I: Mhm (bejahend). #00:22:48-7#
- 504 Em2: Und ich würde dann halt auch kein/ Leute kennen, die dann so freiwillig in verschiedene  
 505 AGs gehen würden. Nur ich denke, man muss das ein bisschen lockerer gestalten. #00:22:56-  
 506 2#
- 507 I: Mhm (bejahend). #00:22:57-1#
- 508 Em2: Und das ist, glaube ich, in unserem Alter noch so ein bisschen schwierig. #00:23:00-3#
- 509 I: Mhm (bejahend). #00:23:01-2#
- 510 Em2: Mit diesem selbst bestimmen und ja. #00:23:04-0#
- 511 Ew5: Ja. #00:23:05-1#

Ew5's erste Aussage und Proposition: „Na ja, es ist ein Internat“, verweist bereits auf spezifische Funktionen oder Merkmale, die mit dieser Organisation und ihrem Lebensraum attribuiert werden. Konkreter wird dies im Anschluss, da das Internat von ihnen nicht grundlos besucht wird. Zum Ausdruck bringt sie so, dass der Internatsbesuch mit einem Anlass einher zu gehen scheint, der eine gewisse Bedürftigkeit nach einer bestimmten Ausgestaltung des Lebensraumes impliziert. Während Ew5 dann ihre Darstellung fortführen möchte, wird sie von Ew3 unterbrochen, die offenbar den Bedarf genauer benennt: „strikte Regeln“. Ew5 knüpft daran an und hebt die Bedeutung von Regeln hervor, gleichzeitig erscheinen ihr einige der Vorgaben als zu „streng“ oder „bisschen überspitzt“. Sie wiederholt und verbindet dann die bisherigen Aussagen, die letztlich beinhalten, dass es möglicherweise für den Anlass des Internatsbesuchs sinnvoll ist, Regeln zu erhalten. Zwar formuliert sie dies vorsichtig („durchaus denkbar“), dennoch entwirft sie damit eine Defizithaltung sich und den anderen Jugendlichen gegenüber.

Der Internatsbesuch soll offenbar zur Bearbeitung des scheinbaren Defizits beitragen. *Gleichzeitig entwickelt sie so ein Bild von Internaten bzw. in gewisser Weise einen negativen Gegenhorizont, das entgegen Vorstellungen von Internaten als beispielsweise Elitebildungsorte oder Lebensraum von Kindern reicher Eltern steht, sondern inszeniert sie eher als ‚Auffangbecken für Problemkinder‘.* Em2 knüpft nicht direkt an die Darstellung an, sieht aber ebenfalls die Notwendigkeit von Regeln für ihr Leben, begründet dies aber über ihr Alter, in dem die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in seinen Augen nicht sichergestellt zu sein scheint. Er geht davon aus, dass sie sich noch nicht selbst gefunden haben, was Ew3 auch validiert. *Sie konstruieren die Jugendphase bzw. das Jugendlichsein damit auch als Phase, in der sie noch nicht zur Selbstbestimmung fähig sind, da sie noch Prozesse der Selbstpositionierung und Identitätsbildung durchlaufen, haben also wie auch Ew5 ein Defizitbild auf sich selbst.* Em2 illustriert dies schließlich am Beispiel einiger Bekannter, die „nichts machen würden“ (ebd., 501f), gleichzeitig scheint – dies ist durch den Satzabbruch nicht eindeutig – er aber auch Jugendliche zu kennen, die auch freiwillig an AGs teilnehmen würden. Trotzdem und hier stimmt er Ew5 zu, befürwortet er ein paar Lockerungen der Regeln, was sich im gesamten Diskursverlauf immer wieder zeigt. Insbesondere zum Ende der Textpassage, hier entwickeln sich auch Ansätze einer Konklusion. Er hebt aber nochmal hervor, dass er Selbstbestimmung in ihrem Alter „so ein bisschen schwierig“ (ebd., 508) einschätzt, was von Ew5 letztlich ratifiziert wird.

*Insgesamt ist in dieser Passage auffällig, dass sie ein defizitäres Bild von sich selbst wie auch von der Jugendphase im Allgemeinen entwerfen und deswegen bestimmte Regeln als sinnvoll und notwendig erachten. Sie beschreiben dies abstrakt und äußern selbst keinen Mehrwert für sich, weswegen sie die Auffassung haben, dass ihnen diese Regeln gut tun. Insofern ist fraglich, ob sie für sich selbst von dieser Zuschreibung überzeugt sind oder externe Zuschreibungen übernommen haben, die beispielsweise vom Internatspersonal oder ihren Eltern vertreten werden. Diese Selbstwahrnehmung als ‚Regel bedürftig‘ begünstigt möglicherweise das in vorherigen Passagen rekonstruierte eher angepasste und weniger widerständige Verhalten.*

Im Anschluss bittet die Interviewerin die Jugendlichen das Internatsleben mit anderen Lebensorten, Zuhause oder anderen Internaten, zu vergleichen. Em6 nimmt hier als erster einen Vergleich mit einer Sprachschule vor, in der er Deutsch gelernt hat. Dort war es „total ähm verrückt“ (ebd., 519), während in diesem Internat „die Leute [...] alle ganz nett (sind)“ (ebd., 520) und sie immer etwas zu tun haben, weswegen er es insgesamt als „ideal“ (ebd., 524) und gutes Internat einschätzt. Ew5 nimmt darauf nicht wirklich Bezug und beschreibt stattdessen Lernpotenziale, die der Internatsaufenthalt bietet. Diese ähneln den Beschreibungen der Jugendlichen in den anderen Gruppendiskussionen (z.B. Internat A, B, G): sie können „alltägliche Dinge“ (ebd., 527f), wie Wäsche waschen, erlernen, und müssen, ggf. in Begleitung der Krankenschwester, alleine Arztbesuche vornehmen. Insgesamt, so denkt sie, „ist man viel selbstständiger, wenn man [...] auf dem Internat wohnt als zu Hause“ (ebd., 534f). Em2 (537), der im Anschluss das Wort ergreift, verschiebt erneut den Fokus, in dem er sein Leben im Elternhaus als positiver Gegenhorizont als „lockerer“ beschreibt, in dem er aber auch „ein bisschen“

(ebd., 538) die Fremdstrukturierung, wann er etwas erledigen soll, vermisst hat. Weiterhin hat das Internat zur Verbesserung seiner schulischen Leistungen beigetragen, trotzdem endet seine Darstellung mit dem Hinweis: „Und jetzt bin ich halt besser, aber es geht mir halt nicht besser, weil ich halt so, klar, so ein bisschen eingeschränkt bin“ (ebd., 542f). *Diese Aussage ist vor dem Hintergrund des vorherigen Absatzes sehr bedeutsam, da er hier nochmal bestätigt, dass das Internat zum Erfüllen von vermutlich überwiegend externen Erwartungen beiträgt, nicht jedoch zu seinem Wohlbefinden.* Dies wird dann aber nicht weiter bearbeitet, da Em6 dazu übergeht, weitere Potenziale des Internats zu beschreiben. So ist man als Internatsbewohner\*in u.a. „besser organisiert“ (ebd., 548) und – dies ist nicht ganz eindeutig – es scheint seiner Auffassung nach förderlich für das Erwachsenwerden zu sein. Insgesamt erachtet er (552) es daher als „besser als“ Zuhause. Em1 nimmt abschließend nochmal Bezug zu Em2`s Beschreibungen, die seiner Einschätzung ähneln. Auch er hatte weniger Regeln im Elternhaus und „war deswegen auch schulisch nicht sehr gut“ (ebd., 556), was offenbar durch das Internat verbessert wurde. *Möglicherweise sind die Darstellungen von Em1 und Em2 auch aufschlussgebend für das ‚nicht ohne Grund im Internat leben‘, dass im Vorfeld Ew5 zur Beschreibung der Notwendigkeit gewisser Regeln genutzt hat. In diesem Fall wären die beiden ggf. eine Bestätigung für den Erfolg der Verregelung und Fremdbestimmung ihres Alltags hinsichtlich der Verbesserung ihrer Schulnoten.*

Nach zweimaligen „Mhm“ der Interviewerin (559), unterbrochen durch kurzen Pausen, weist diese darauf hin, dass die Gruppendiskussion bald beendet ist, dass sie aber gerne noch etwas zu den Regeln erfahren möchte: „Regeln sind ja mit Sicherheit festgeschrieben, aber sind so diese Partizipationsstrukturen oder was darf der Internatsrat, was dürfen die anderen, gibt es da irgendwie so eine Art Papier, eine Art Regel, wer ha/“ (ebd., 560ff). Sie möchte also mehr Strukturinformationen erhalten, was die Jugendlichen scheinbar direkt verstehen und beantworten wollen, da Ew5 die Interviewerin unterbricht. Sie erklärt ihr, dass es eine Haus- bzw. Internatsordnung gibt, die vor kurzem vom Internatsrat erneuert wurde. Bevor sie jedoch zentrale Inhalte wiedergibt, hebt sie noch hervor, dass „man (die) auch gerne abschreiben darf, wenn man irgendwas verkackt hat“ (ebd., 567). Sie verweist hier also fast beiläufig auf eine organisationale Strafpraktik, die sie scheinbar der Interviewerin gegenüber erwähnen wollte. Zentrale Inhalte der Internatsordnung sind allgemeine Regeln, die für alle Minderjährigen gelten (Alkoholkonsum, Rauchen, Drogen etc.), aktuell – dies soll verändert werden – keine sexuellen Kontakte im Internat bzw. „keine vier Füße im Bett“, wie es Ew3 (571) formuliert. Ew5 elaboriert nach der kurzen Unterbrechung von Ew3 weiter, dass aber auch alltägliche Verpflichtungen beschrieben sind. Die ganze Hausordnung lernt man ihrer Ansicht nach im Laufe von einem Monat kennen. Ew3 ergänzt noch, dass viele der Regeln auch auf gesetzlichen Vorschriften basieren, wobei sie der Auffassung ist, dass Eltern eher von diesen abweichen können, während im Internat strikter damit verfahren wird. Em1 nutzt Ew3`s Hinweis auf die Eltern schließlich noch, um von einem neuen Schüler zu berichten, dessen Mutter eine Regel, die den Handybesitz über Nacht regelt, strenger für ihr Kind handhaben wollte, als es

die Internatsregeln vorschreiben. Dies sei, so Ew5, auch machbar, während eine Lockerung der Internatsregeln auf Wunsch der Eltern wohl nicht möglich ist.

Nach einer erneuten kurzen Pause bittet die Interviewerin schließlich die Jugendlichen zu beschreiben, wie lange sie sich schon kennen. Die Jugendlichen reagieren hier etwas verunsichert und erkundigen sich zunächst, was sie damit meint, was ihnen auch erklärt wird. Em4 beantwortet als erster die Frage und erklärt ihr, dass sie überwiegend mit den Jugendlichen ‚abhängen‘ (vgl. Em4, 606), die im selben Haus leben. Hierauf erfolgen mehrere Widersprüche (Ew5, Em1, Em6), während Em4 (611) durch: „Doch“, seiner Meinung Nachdruck verleihen will. Mit wem sie Zeit verbringen ist offenbar von verschiedenen Aspekten abhängig, wie am Beispiel von Em2 illustriert wird, der, so scherzhaft Em1 (614), immer dort ist, wo „er was zu Essen bekommt“, was Em2 auch bestätigt.

Zum Abschluss äußert die Interviewerin (623ff) noch, dass sie über die Auseinandersetzung mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung hinaus noch gerne erfahren würde: „gibt es irgendwas, was ihr sagt, das muss man eigentlich über Internate wissen, wenn man sich mit Internaten auseinandersetzt? So aus eurer Erfahrung heraus? Also gibt es irgendwas, wo ihr sagt“. Dadurch ermöglicht sie ihnen nochmal ganz frei ihre Gedanken zu äußern. Dem kommen die Jugendlichen scheinbar gerne nach, da Ew5 (626) die Interviewerin noch während der Fragenformulierung unterbricht und äußert, dass das Klischee, dass nur Kinder aus wohlhabenden Familien in Internate gehen, „abgeschafft werden muss“, was Ew3 und Em2 ratifizieren. Ew5 elaboriert weiter, dass sie den Eindruck hat, dass die meisten aus persönlichen Gründen das Internat besuchen, ohne diese genauer erklären zu wollen: „Und ist ja jetzt egal, was es //genau ist/“ (ebd., 633). Em4 differenziert daraufhin ihre Einschätzung mit dem Hinweis, dass sich dies sicher je nach Internat unterscheidet, was auch am Beispiel eines Mitbewohners konkretisiert wird. Dieser hat vorher ein anderes Internat besucht und wurde dort als „einer der Ärmsten“ (ebd. 636f) eingeschätzt. *Auffällig ist schließlich aber die Aussage: „Das war eigentlich auch ein Problemkindinternat“ (ebd., 639), da nicht nur zum Ausdruck kommt, dass das ehemalige Internat des anderen Bewohners auf vermeintliche „Problemkinder“ ausgerichtet war. Insbesondere das „auch“ enthält eine Zuschreibung auf das Internat E und dessen die Bewohner\*innen, die auch mit vorherigen Aussagen der Teilnehmenden der Gruppendiskussion verknüpft werden kann. Scheinbar nehmen sie sich selbst als „Problemkinder“ war, die also ggf. von bestimmten Normvorstellungen abweichen und vermutlich als auffällig definiert werden.* Als Gegenhorizont wird das Schloss Salem benannt, das für sie vermutlich das Klischee der wohlhabenden Kinder erfüllt. Außerdem sprechen die Jugendlichen noch über den Ruf, den Internatsbewohner\*innen ihrer Ansicht nach fälschlicherweise, besitzen. So hören sie von anderen Jugendlichen, die nicht im Internat leben und in derselben Stadt aufwachsen, dass im Internat „nur Asoziale und Kiffer“ (Em2, 648f) leben würden, eine Auffassung, die sie selbst nicht teilen. Das ärgert die Jugendlichen daher sehr. Abschließend bedankt sich die Interviewerin noch bei ihnen mit dem Hinweis, dass sie schneller fertig geworden sind, als

angenommen. Einige Jugendlichen verabschieden sich zum Ende des Transkripts und damit der Audioaufzeichnung noch.

### **Zusammenfassung**

Das Internat E wird von seinen Bewohner\*innen als stark kontrollierter Lebensraum beschrieben, auf den sie selbst nur wenig Einfluss besitzen. So enthält ihr Tagesablauf viele verpflichtende Elemente und eine festgelegte Struktur, auf welche sie jedoch teilweise Einfluss nehmen können, was insbesondere von erfolgreichen Aushandlungsprozessen mit ihren Erzieher\*innen abhängig ist. Dies scheint jedoch nicht selbstverständlich und mit Hürden verbunden zu sein, wie beispielsweise im Kontext der Auseinandersetzung mit der Verminderung von Lernblöcken deutlich wurde. Die Einhaltung der Regeln wird von Seiten der Organisation mit einem gewissen Zugang zu Privilegien gefördert, während Jugendlichen, die sich nicht konform verhalten, bestimmte Gestaltungsmöglichkeiten u.ä. verwehrt bleibt (z.B. verlängerter Ausgang). Ein Internatsrat, als organisierte Möglichkeit der Einflussnahme, existiert erst wenige Jahre, so dass sie bislang nur von wenigen Wirksamkeitserfahrungen bzw. erfolgreicher Einflussnahme berichten können. Diese betrifft überwiegend die Anschaffung von Mobiliar oder Kleidung, vereinzelt konnten aber bereits Regeln in der Internatsordnung modifiziert werden.

Die Jugendlichen setzen sich durchaus kritisch mit der erlebten Kontrolle und den fehlenden Selbstbestimmungsmöglichkeiten auseinander, nehmen diese als Einschränkung wahr und signalisieren u.a., dass sie von Seiten des Personals wenig Vertrauen ihnen gegenüber empfinden. Daneben wird vermehrt deutlich, dass zwischen den Vorstellungen und Erwartungen des Personals und ihren Vorlieben und Wünschen ein Passungsproblem existiert, dass sich u.a. im Kontext der verpflichtenden Freizeitaktivitäten am Wochenende zeigt. Dennoch berichten die Jugendlichen kaum von widerständigen Praktiken, um sich gegen die erlebten fremdbestimmten Elemente zu wehren und sich vielleicht über andere Wege Freiräume zu schaffen, wie dies beispielsweise in den Internaten A und C deutlich wurde, in denen die Jugendlichen ebenfalls viel Kontrolle erleben. Stattdessen passen sich die Jugendlichen im Internat E überwiegend an die Erwartungen des Personals und die Internatsregeln an oder arrangieren sich mit entstandenen Konsequenzen aus vermeintlichem Fehlverhalten (insbesondere Bm4). Insbesondere im Verlauf der Gruppendiskussion ließ sich rekonstruieren, dass sie ein defizitäres Bild von sich selbst besitzen. Neben der Annahme, dass sie altersbedingt noch nicht ausreichend fähig zur Selbstbestimmung sind, heben sie vor allem hervor, nicht grundlos im Internat zu leben. Mit Bm4 (639) lässt eine Selbstbeschreibung als „Problemkinder“ interpretieren. Die Jugendlichen inszenieren sich daher auch als Regel und Struktur bedürftig, welche als für ihre Entwicklung förderlich erachtet werden. Eine vergleichbare Vorstellung des positiven Zusammenhangs von Fremdbestimmung für die eigene Entwicklung findet sich im Internat B, nur dass die Jugendlichen in diesem kein offensichtliches defizitäres oder bedürftiges Selbstbild



beschreiben. Inwieweit die Jugendlichen dieses Bild von anderen, z.B. ihren Eltern oder dem Personal übernehmen oder dies tatsächlich selbst annehmen, bleibt allerdings offen.

## 7.6 Diskursbeschreibung Internat F

An der Gruppendiskussion im Internat F waren zu Beginn fünf Jugendliche, drei Jungen und zwei Mädchen beteiligt, allerdings stieß im Laufe der Diskussion (ab 633) ein weiterer Junge hinzu. Die Jugendlichen zeigten sich gegenüber den beiden Interviewerinnen aufgeschlossen und kommunikativ, es finden sich wenige eher monologartige Abschnitte, so dass von einer insgesamt interaktiven Diskussion ausgegangen wird, bei der sich auch selbstläufig entstandene Themen finden. Auffällig ist jedoch, dass sich deutlich mehr Redeanteile bei den Jungen als den Mädchen finden lassen, weswegen die Interviewerin die Mädchen teilweise aktiver adressiert hat.

Zu Beginn des Transkripts wird den Jugendlichen zunächst erläutert, weshalb zwei Audioaufnahmegeräte genutzt werden, die während der ersten Minute der Aufzeichnung im Raum positioniert wurden, und dass die zweite Interviewerin anwesend ist, um währenddessen ein paar Notizen zu zentralen Inhalten zu erstellen. Hier zeigt sich bereits eine gewisse Aufgeschlossenheit und Neugier einzelner Jugendlichen, die hier erste Nachfragen stellen, beispielsweise, ob die Aufzeichnungen der zweiten Interviewerin „Stichpunkte so?“ (Fm1, 14) sind. Daran anschließend beschreibt die Interviewerin den Ablauf der Diskussion sowie zentrale Erwartungen bzw. Wünsche zum Umgang der Jugendlichen untereinander. Sie hebt hervor, dass eine Offenheit untereinander herrschen sollte, keine richtigen oder falschen Antworten existieren und sie frei darüber erzählen können, „wie es ist, im Internat zu leben“ (I, 19), wovon, so hebt die Interviewerin hervor, sie selbst „keine Ahnung“ (ebd., 19) hätten, wodurch die Jugendlichen indirekt zu Expert\*innen gemacht werden. Weiter erklärt die Interviewerin, dass die Fragen eher offen formuliert werden, um den Mädchen und Jungen eigene Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen und dass sie gerne auch ausführlich Beispiele und Themen ausführen können. Bevor sie dann ihre Ausgangsfrage formuliert, hebt sie noch hervor, dass die Jugendlichen auch gerne heterogene Auffassungen zu bestimmten Fragen und Themen zum Ausdruck bringen dürfen, vermutlich um eine diskursive Atmosphäre anzuregen. Als sie schließlich ihre Ausgangsfrage stellt:

„Genau, ich hatte ja gerade schon gesagt, dass es mich vor allem interessiert, wie ist es im Internat aufzuwachsen, wie ist es da zu leben. Und mich interessiert eigentlich besonders, ähm, inwieweit ihr euer Leben im Internat mitgestalten oder mitbestimmen und auch selbstbestimmen könnt“ (ebd., 35ff),

wird sie von der zweiten Interviewerin mit dem Hinweis unterbrochen, dass noch nicht die Zustimmung zur Aufnahme mündlich aufgezeichnet wurde, so dass dies zunächst nachgeholt wird. Alle Jugendlichen kommen dieser Aufforderung nach, auch wenn Fm1 diese zu irritieren oder als sich scheinbar wiederholende Praxis abzulehnen scheint: „Das war jetzt das fünfte

Mal und hoffentlich das letzte Mal. Sehr gut, dann können wir jetzt anfangen“ (Fm1, 59f), obwohl durch sein paralleles Lachen von Ironie und Scherzhaftigkeit auszugehen ist. Die Interviewerin (51ff) wiederholt darauf hin ihre Ausgangsfrage nochmals:

„Einfach die Frage ist, ihr wisst am besten, wie es ist, im Internat aufzuleben/ ähm, aufzuwachsen und ähm, mich würde sozusagen interessieren, inwieweit ihr die Möglichkeit habt, euer Leben im Internat mitzugestalten, mitzubestimmen“.

Darin werden die Jugendlichen erneut als eine Art Expert\*innen adressiert, die am besten über das Leben im Internat Bescheid wissen. Die Interviewerin fokussiert dann in der eigentlichen Frage die Möglichkeiten der Jugendlichen, ihr Leben im Internat mitzugestalten und mitzubestimmen. Dadurch weicht der inhaltliche Zuschnitt der Ausgangsfrage teilweise von den Eingangsfragen der anderen Gruppendiskussionen ab, da sie nicht nach einem Gefühl gefragt werden und auch die Einflussnahme auf die Organisation selbst liegt nicht im Fokus. Dennoch erscheint die nun anschließende Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dieser Frage ähnlich denen der anderen Gruppendiskussionen. Bevor der Austausch der Mädchen und Jungen beginnt, erkundigt sich Fm1, vermutlich als Absicherung, nochmal, ob dies die Frage der Interviewerin war, was ihm bestätigt wird, woraufhin er mit „Ach, okay“ (ebd., 56) reagiert. Die Frage könnte daher für ihn als unerwartet erschienen sein, da er hier überrascht wirkt und auch selbst nicht mit der Proposition beginnt. Die erste Antwort auf den Eingangsstimulus und damit die Proposition liefert Fw4, die ihre Einflussnahme zunächst als „zu wenig“ (ebd., 57) einstuft und daraufhin elaboriert, dass „schon ziemlich genau gesagt wird, wann wir was machen müssen“ (ebd., 57f), womit sie auf externe Vorgaben verweist, die ihren Alltag strukturieren und rahmen. Zur Erläuterung benennt sie anschließend diverse Alltagselemente, für die zeitliche Vorgaben existieren, die sie befolgen sollen. Dazu zählen die Mahlzeiten, das Zimmeraufräumen sowie die Erledigung von Hausaufgaben, die offenbar alle einen festen Termin besitzen. Sie beendet ihre Einschätzung mit einer gewissen Sorge darüber, nicht zu wissen wie bzw. fähig zu sein, nach Abschluss der Schule und Verlassen des Internats ihren Tag selbst planen zu können. *Sie verweist damit auf Zukunftsängste und die fehlende Aneignung erforderlicher Fähigkeiten durch das Internat, was u.a. an die Sorgen in der Gruppendiskussion in den Internaten D und C erinnert.* Fw5 ratifiziert diese Einschätzungen schließlich, während Fm2 indirekt auf den Vorteil einer verbindlichen Hausaufgabenzeit verweist und damit eine antithetische Diskursorganisation anstößt. Aus seiner Perspektive würde eine fehlende Hausaufgabenzeit dazu führen, dass er sich anderweitig ablenkt und seine Hausaufgaben „nie“ (ebd., 63) erledigt. Auch Fm3 (67) bestätigt Fm2's Einschätzung und elaboriert, dass es insbesondere durch das Zusammenleben mit Freund\*innen leicht wäre, sich „schnell ablenken zu lassen“, was Fm2 wiederum ratifiziert. Fm3 (70) führt fort, dass auch er ohne die vorgeschriebene Arbeitsstunde seine Aufgaben „mit höchster Wahrscheinlichkeit nicht machen“ würde. *Somit befürworten die beiden Jungen die fremdbestimmte Strukturierung im Kontext der Erledigung von Hausaufgaben, verweisen damit aber auch auf eine gewisse Unfähigkeit, diese selbstverantwortlich zu erledigen, womit sie die Sorge um die Zukunft von Fw4 allerdings*

*bestätigen. Gleichzeitig führt insbesondere Fm3 die Ablenkung auf eines der zentralen Merkmale von Internaten, dem Aufwachsen in Gemeinschaft, zurück, so dass sich hier ggf. ein Zusammenhang abbildet, bzw. der Bedarf nach Fremdstrukturierung durch das Internat erst durch die Gemeinschaft als Organisationsmerkmal entsteht.* Auch Fm1 scheint die Hausaufgabenzeit zu befürworten, wechselt aber für seine Argumentation die Ebene. So schildert er die Funktion von Internaten, die offenbar das Sicherstellen einer Schulausbildung ist, was er – dies ist auffällig – zunächst als eigene Meinung rahmt, dann jedoch in der Ausführung von außen adaptiert, indem er indirekt auf ein Zitat seines Erziehers Bezug nimmt und auch den Auftrag, den das Internat offenbar von den Eltern erhält, erläutert:

„Ich meine, ein Internat ist halt dazu da, es ist halt, wie unser Erzieher mal zu uns gesagt hat, keine Vergnügung, keine Vergnügungsanstalt, sondern man muss halt auch einfach sehen, dass wir hier für die Schule da sind, unsere Eltern zahlen Geld dafür, dass wir halt eine Schulausbildung bekommen“ (ebd., 71ff).

Dabei verweist er auf eine Dichotomie von Internat und Vergnügen, aus der sich ableiten lässt, dass ein Internat nicht der Freude, dem Spaß oder der Unterhaltung dient, allerdings nicht, ob dies nicht dennoch Bestandteil ist. *Aufwachsen im Internat bedeutet vor dem Hintergrund dieser Beschreibung jedoch vor allem Jugend als Qualifizierungsphase, die durch schulische Bildung sichergestellt werden soll.* Außerdem verschmelzen in seiner Darstellung die Orte Internat und Schule, da die Eltern, so erklärt er, eine Schulausbildung finanzieren, das Internat als Organisation, je nach Definition (siehe 3.2.1.1) aber weit mehr als Schulunterricht darstellt. *Insbesondere in dieser Gruppendiskussion ist dies vor allem widersprüchlich, da Schule hier vom Internat differenziert wird.* So führt Fm1 (76) dann weiter fort, dass der Umfang der Freizeit von den Schularbeiten abhängig ist und „Schule [...] das Internat schon, zum Großteil schon (beeinträchtigt)“. *Diese Differenzierung findet sich auch im späteren Verlauf der Diskussion wieder, so dass zu vermuten ist, dass zwar der elterliche Auftrag und ggf. Anlass des Internatsbesuchs schulisch begründet ist, der Internatsalltag jedoch nicht ausschließlich schulisch geprägt ist.*

Fw4, deren Einschätzung sich von den Aussagen der Jungen, die eher dem univoken Modus zuzuordnen sind, unterscheidet, versucht nach den gegensätzlichen Ansichten eine Synthese zu generieren, indem sie einen Kompromiss vorschlägt, der einen Modifikationsvorschlag der Hausaufgabenpraxis im Internat enthält. Dieser beinhaltet weiterhin einen festgelegten Zeitumfang für die Erledigung von schulischen Aufträgen, würde aber den konkreten Zeitpunkt nicht festlegen. Dies führt zu einer kurzen sehr interaktiven Auseinandersetzung zwischen den Jugendlichen.

- 83 Fm3: Das finde ich auch viel besser. #00:03:46-6#  
84 Fm1: Dann machst du sie aber nicht. #00:03:47-5#  
85 Fw5: Dann kann man den Tag besser einteilen. #00:03:49-1#  
86 Fm3: Ja, das ist so. #00:03:49-7#  
87 Fm1: Machst du nicht. #00:03:50-2#  
88 Fm3: Das mit der Arbeitsstunde ist halt an sich ja sinnvoll, aber es ist nicht sinnvoll, wenn man  
89 jetzt zum Beispiel Freunde oder ähm, Beziehungen außerhalb des Internats/ Ich zum Beispiel  
90 habe eine Freundin, die wohnt halt (unv #00:03:59-9# ) und das mit der Arbeitsstunde, das  
91 ähm, das hat uns anfangs schon gut ähm, beeinträchtigt, in dem Sinne, weil, sie konnte ja nicht  
92 früher kommen, weil es sich dann nicht gelohnt hat, wegen einer Stunde herzukommen und  
93 danach war es zu spät, wegen den Busverbindungen. #00:04:14-8#

So validiert Fm3 zunächst die Idee von Fw4, obwohl er zuvor die Bedeutung der Hausaufgabenzeit für sich als positiv gerahmt hat. Fm1 adressiert ihn daraufhin persönlich und erklärt, dass Fm3 die Aufgaben dann nicht erledigen würde, worin sich einerseits in gewisser Weise ein defizitäres oder pessimistisches Bild seinerseits gegenüber Fm3 abbildet, andererseits aber auch ausdrückt, dass er einen umfassenderen fremdbestimmten Rahmen befürwortet. Fw5 reagiert hingegen eher die Idee von Fw4 validierend und elaboriert, dass sich der Tag besser einteilen ließe, auszugehen ist hier von einer stärker selbstbestimmten Strukturierung, die so ermöglicht würde. Die folgende Aussage von Fm3: „Ja, das ist so“ drückt Zustimmung aus, allerdings wird nicht deutlich, ob er Fw5 oder der Fremdzuschreibung von Fm1 ihm gegenüber Bestätigung ausdrückt. Fm1 wiederholt dann nochmals, dass Fm3 seine Aufgaben nicht erledigen würde, was die Zuschreibung nochmals verstärkt. Dies führt schließlich dazu, dass Fm3 seine Einschätzung genauer erläutert. Darin spiegelt sich wider, dass er – wie schon vorher deutlich wurde – eine verpflichtende Arbeitsstunde „sinnvoll“ findet, diese jedoch ihre Sozialkontakte zu Menschen beeinträchtigt, die nicht im Internat leben, wie beispielsweise seine Freundin. Insofern problematisiert er vor allem den Zeitpunkt und daraus resultierende Schwierigkeiten (z.B. Busverbindung), was wohl auch zur positiven Einschätzung der Idee von Fw4 beigetragen hat. Fw4 ratifiziert daraufhin die Wahrnehmung von Fm3, während Fm1 hervorhebt, dass Fm3 nun ein Auto besitzt, vermutlich um ihm zu verdeutlichen, dass sich das Problem für ihn nun weniger stellt. Fm3 bestätigt dies und erklärt, dass es ihm „auch mal“ (ebd., 98) gestattet wird, zu seiner Freundin zu fahren, dennoch erscheint er in dieser Entscheidung nicht selbstbestimmt. *Das Auto ermöglicht also mehr Flexibilität, zu berücksichtigen sind hier vermutlich jedoch die grundsätzliche Verfügbarkeit eines Autos für Jugendliche, insbesondere auch die dafür notwendige Volljährigkeit, sowie die dennoch eingeschränkte Erlaubnis, das Auto zu nutzen.* Fm2, der bislang keinen Beitrag zum Thema geleistet hat, validiert Fm3's Wahrnehmung: „Also da hat er schon Recht“ (ebd., 100). Auch er erachtet den Zeitpunkt der Arbeitsstunde als ungünstig, „weil sie einfach mitten in den Tag reingestellt ist“ (ebd., 101), kritisiert aber auch nicht die Arbeitsstunde selbst, vermutlich, da er sie vorher auch als hilfreich für sich bewertet hat. Die Interviewerin erkundigt sich daraufhin, wann die Arbeitsstunde stattfindet, woraufhin zunächst Fm1, mit einer kurzen eingeschobenen Ergänzung von Fw4, erläutert, dass diese von 16.30-18.00 Uhr terminiert ist, daraufhin das Abendessen bis

18.30 Uhr folgt und im Anschluss „dann stille Stunde“ (Fm1, 108) ist. Diese hat, so erklärt er weiter, das Ziel, dass die Jugendlichen auf ihren Zimmern „zur Ruhe kommen“ (ebd., 108f). Fm3 fasst daraufhin zusammen, dass sie zwischen 16.30-19.00 Uhr festgelegten Aufgaben und Verpflichtungen nachgehen müssen und, dies erklärt Fm1, erst im Anschluss bis 22 Uhr vermutlich, hier wird er von Fm2 unterbrochen, frei verfügbare Zeit erhalten. Fm2 knüpft nicht daran an, sondern greift nochmal die Potenziale der Arbeitsstunde thematisch heraus. Er scheint es zu begrüßen, dass sie während der Arbeitsstunde Unterstützung von Lehrer\*innen erhalten können und geht davon aus, dass diese Option verfallen würde, wenn es keinen festgelegten Zeitpunkt für die Arbeitsstunde gäbe. Fw4 reagiert darauf erneut mit einem Gegenargument, wodurch der Eindruck entsteht, dass sie sich schon intensiver mit ihrer wahrgenommenen Einschränkung durch die Arbeitsstunde befasst hat und/oder sehr reflektiert über diese nachdenken kann. Als Alternative sieht sie eine Regelung, bei der weiterhin eine festgelegte Stunde existiert, in der sie die Lehrer\*innen um Rat fragen können, möglicherweise – dies wird nicht ganz deutlich – parallel zur Arbeitsstunde der Jüngerer, bei denen sie offenbar davon ausgeht, dass der Alternativvorschlag nicht umgesetzt würde. Möglicherweise ist Fw4 sogar der Auffassung, dass die Internatsleitung so einen Vorschlag insgesamt ablehnen würde: „Es könnte ja trotzdem eine Stunde geben, am Tag, wo zum Beispiel die Jüngerer, ich glaube nicht, dass die überhaupt das irgendwie machen würden“ (ebd., 120f). Die Eingangspassage endet ohne Konklusion, da keine\*r der Jugendlichen an die letzte Aussage von Fw4 anknüpft und die Interviewerin nach einer Pause eine weitere Frage stellt.

*Insgesamt liegt der Fokus der Eingangspassage fast ausschließlich auf der Arbeitsstunde, auch wenn im Kontext dessen vereinzelte weitere Themen angedeutet wurden. Dabei wird die Arbeitsstunde allerdings nicht selbst als verpflichtendes Alltagselement kritisiert, sondern vor allem die ungünstige und fremdbestimmte Terminierung gemeinsam mit weiteren Pflichtterminen in ihrem Tagesverlauf, die u.a. Sozialkontakte mit Externen einschränken. Die Arbeitsstunde selbst wird vor allem von den Jungen befürwortet und für ihr Lernverhalten notwendig beschrieben, wodurch sie selbst sich als bedürftig und auch unselbstständig konstruieren. Verbunden ist dies vermutlich mit der Einschätzung, dass das Internat vor allem ihren schulischen Erfolg sicherstellen bzw. unterstützen soll, was letztlich eine Adaption der Eltern und des attribuierten Organisationszwecks darstellt (vergleichbar findet sich dies im Internat B), mit dem sie sich zumindest teilweise zu identifizieren scheinen.*

Im nächsten Abschnitt thematisieren die Jugendlichen ausgehend von der Frage der Interviewerin, ob sie ihre Freizeitaktivitäten bzw. AG's mitbestimmen können, dass zu Beginn eines Schuljahres eine AG-Börse stattfindet, bei der die verschiedenen Angebote durch die zuständigen Personen vorgestellt werden. Aus diesen Angeboten können sich die Mädchen und Jungen Angebote auswählen, aber „man ist nicht gezwungen irgendwas zu machen“ (Fm1, 132), so dass in diesem Internat offenbar keine AG-Pflicht, wie in anderen Internaten (z.B. A, C, G) existiert. Da die AG's begrenzte Platzkapazitäten besitzen, was Fm1 mit der Auswahl von

Kursen an Universitäten vergleicht, empfiehlt es sich seiner Ansicht nach, schnell zu entscheiden, um die Wunsch-AG belegen zu können. Weiterhin ist es möglich, AG's, normalerweise nach einem halben Jahr, zu ändern. Neben den AG's sind im Internat Gruppenabende für die verschiedenen Wohngruppen implementiert (ähnlichen z.B. den Internaten C und J), auf die Fm1 anschließend hinweist und damit von selbst das Thema etwas verschiebt, die Gruppenabende aber damit scheinbar auch als Freizeitangebot verortet. Diese finden 14tägig statt, die Gestalt dieser scheint sich jedoch zwischen den Gruppen oder auch zwischen den Geschlechtern zu unterscheiden, da Fm1 explizit äußert, nur für die Jungen sprechen zu wollen, da er nicht weiß, wie es bei den Mädchen aussieht. Die Gestaltung der Gruppenabende können die Jungen „komplett frei entscheiden“ (ebd., 144f), allerdings müssen sie ggf. die Verfügbarkeit von Bussen oder die Kosten berücksichtigen. Aus Sicht von Fm2 finden die Jungen aber immer eine Aktivität, was Fm1 auch validiert. Fm3 nennt daraufhin einige Beispiele, wie gemeinsam Essen gehen oder Lasertac spielen. Aus seiner Sicht, und damit validiert er auch Fm1 Einschätzung, „ist (das) einfach etwas, was wir in der, in der Gruppe für uns entscheiden dürfen“ (ebd., 156f), während ihr Erzieher wenig Einfluss darauf nimmt und sie begleitet, aus Sicht von Fm1 und Fm3 „macht (er) es gerne“ (Fm1, 160; Fm3, 161), was als Zwischenkonklusion interpretiert werden kann. Da die Jungen hier auf ggf. andere Praktiken bei den Mädchen verwiesen haben, wendet sich die Interviewerin daraufhin aktiv an diese und erkundigt sich, ob es bei ihnen „auch so“ (ebd., 163) verläuft. Fw4 erläutert ihr schließlich, dass auch sie Vorschläge machen und deren Verwirklichung von den finanziellen Mitteln bedingt ist, so dass hier von vergleichbaren Praktiken auszugehen ist. Fw4 (166ff) führt aber auch fort: „Und wenn wir halt keine Vorschläge bringen, dann entscheiden sie praktisch für uns, weil, irgendwas müssen wir halt machen. Aber normalerweise gibt es da dann auch Sachen, wo wir eigentlich auch sagen, das ist gut so“. *Damit stellt sie aber auch den Zwangscharakter des Gruppenabends dar, da sie auf jeden Fall etwas unternehmen müssen und bei Bedarf auch die Erzieher\*innen die Aktivität festlegen, dies aber scheinbar an den Interessen und Vorlieben der Mädchen ausrichten. Hier deutet sich ein Unterschied zum Internat E an, in dem die Jugendlichen eher beschreiben, dass die Wochenendaktivitäten, nicht unbedingt ihren Interessen entsprechen.* Fw5 wechselt im Anschluss die Ebene und schildert wertneutral eher die Woche übergreifend, *dass sie am Wochenende, nach dem Samstagsunterricht, deutlich mehr selbstbestimmte Gestaltungsmöglichkeiten erhalten, als an den Schultagen, an denen die verschiedenen Alltagselemente fremdstrukturiert werden.* Nach einer viersekündigen Pause erkundigt sich dann Fm1, ob er etwas sagen dürfte, eventuell hatte er den Eindruck, dass die Interviewerin eine weitere Frage stellen wollte, diese bestätigt ihm jedoch, dass er sprechen kann. Er bezieht sich nun nochmal auf die Proposition von Fw4 in der Eingangspassage und versucht ihre Perspektive, nicht zu wissen, wie sie ihren Alltag nach Abschluss der Schule regeln sollen, aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Daher erklärt er, dass sie mit zunehmender Klassenstufe mehr Freiheiten in ihrer Tagesgestaltung erhalten bzw. diese auch freier gestalten ‚müssen‘, also auch zur Selbstverantwortung angehalten werden. In der 12. Klasse sind

sie seiner Auffassung nach „eigentlich komplett frei“ (ebd., 184). Fm2 differenziert dies ein wenig, stimmt ihm aber weitestgehend zu, denn auch in der Oberstufe ist die Arbeitsstunde verpflichtend, diese findet aber im eigenen Zimmer statt und wird nicht kontrolliert. Fm1 verknüpft dies auch mit dem Abitur, dass sie selbst bewältigen müssen, was Fm2 (191f) letztlich mit der Aussage: „Also das Abitur gehört ja dir und nicht den Erziehern und deswegen musst du es ja selber machen“, validiert. *Sie schildern damit letztlich doch eine wachsende Verantwortungsübernahme, die auch strukturell angelegt ist, und die Einsicht darin, dass dies für ihre Entwicklung erforderlich ist, was in der Eingangspassage so zunächst nicht deutlich wurde. Dennoch scheinen sie dies weniger als allgemeine Entwicklungsaufgabe zu bewerten, da sie hier ausschließlich auf das erfolgreiche Abitur, für welches sie selbstverantwortlich sind, fokussiert sind.* Im Gegensatz dazu, so beschreibt Fm2, wird bei den jüngeren Bewohner\*innen, die hier als Gegenhorizont genutzt werden, mehr kontrolliert. Er etikettiert diese aber auch als „für gewöhnlich viel bockiger, die wollen ja nicht so die Schule machen, erst mit dem Alter kommt ja ähm, im Normalfall, kommt eben auch die Lust und das Engagement, das man für die Schule dann bringen muss“ (ebd., 195ff).

*Hier zeigt sich also, dass sowohl die Organisation, die das Leben Jüngerer mehr kontrolliert, wie auch Fm2, der hier ein eher nicht-selbstverantwortliches Bild von den Jüngeren besitzt, von einer altersbedingten Entwicklung der Jugendlichen ausgehen, die weniger Kontrolle notwendig macht, da ein entsprechendes Verständnis für die Bedeutung von schulischen Anstrengungen den Älteren gegenüber attribuiert wird.*

Im nächsten Abschnitt fragt die Interviewerin nach Mitbestimmungsorten im Internat. Hierauf reagiert zunächst fast ausschließlich Fm3, so dass gewissermaßen ein Monolog entsteht, in dem zunächst die organisierten Mitbestimmungsstrukturen erläutert werden. So existiert auch in diesem Internat, ähnlich u.a. den Internaten A, C, J und E, ein Internatsrat, in welchen je zwei Delegierte aus den verschiedenen Wohngruppen entsandt werden. Dabei schildert Fm3, dass er Internatssprecher ist, ggf. auch, um sich als Experte zu inszenieren. Die gewählten Mitglieder treffen sich wöchentlich und tauschen sich über Probleme, bestimmte Internatsregeln, die sie verändern möchten u.ä. aus. Hervorzuheben ist die Einschätzung von Fm3 (211), dass die Schüler\*innenperspektive von der Internatsleiterin „vor allem sehr ernst genommen“ wird, was Fm2 (213) mit dem Hinweis: „Die setzt sich auch für uns ein“, als Einschub in Fm3's Darstellungen validiert. Fm3 (214) führt schließlich fort, dass sie auch „viele Sachen [...] verändern (können)“ und illustriert dies kurz am Beispiel einer geplanten Änderung der Kleiderordnung, die sie offenbar verhindern konnten, was zum späteren Zeitpunkt nochmal genauer elaboriert wird. Er wiederholt schließlich nochmals, dass die Jugendlichen auch ernst genommen werden und ihre Vorschläge und Wünsche „irgendwie ein bisschen durchsetzen (können)“ (ebd., 220). Anschließend validiert und elaboriert auch Fm1 (223), dass sie ernstgenommen werden und rahmt dies als „auch nicht normal“, um hier eine Besonderheit zum Ausdruck zu bringen, in der sich abbildet, dass die Jugendlichen beteiligt werden. *Ähnlich dem Internat J erleben sich die Jugendlichen als wahr- und ernstgenommen, so dass auch hier von einem*

*Machtverhältnis auszugehen ist, bei dem die Jugendlichen von Seiten des Personals nicht als defizitär und unfähig angesehen werden:* „Dann wird es, nicht die Stimme nicht so runtergetan, ja, du bist Schüler, du hast nichts zu sagen, oder so“ (ebd., 226f). Fm3 (228) erklärt daraufhin, dass er die Existenz des Internatsrats „ganz cool“ findet, *worin sich auch eine Form von Dankbarkeit oder Wertschätzung abzeichnet, da der Internatsrat offenbar nicht als selbstverständlich angesehen wird*, und wiederholt daraufhin als Bestätigung nochmals, dass sie dort auch Regeln beeinflussen können. Fm2 ergänzt daraufhin, dass sie nicht nur ihre Probleme äußern können, sondern auch aktiv von der Internatsleitung danach gefragt werden, worin sich wiederum die wahrgenommene Haltung der Leitung abbildet. Fm3 (234ff) verbindet diese positiven Einschätzungen schließlich noch mit dem „Gefühl, dass man auch noch irgendwo ein bisschen Macht hat, dass man hier auch was für sich, also was erreichen kann, ähm, dass es einem selber auch ein bisschen besser geht“. Hier bestätigt sich also auch die Interpretation, dass die Jugendlichen sich als mitbestimmt, teilweise vielleicht auch selbstbestimmt wahrnehmen und von Seiten der Organisation als Mitgliedsgruppe Macht erhalten und damit nicht vollständig abhängig vom Personal sind. Als Folge der Einflussnahme beschreibt Fm3 vor allem das verbesserte eigene Wohlbefinden. Fw4 ergänzt anschließend noch einen anderen Vorteil des Internatsrats, der darin besteht, dass durch diesen eine gewisse Transparenz gegenüber den Jugendlichen sichergestellt und Fehlinformationen durch z.B. Gerüchte verhindert werden. Somit scheint eine wesentliche Aufgabe des Internatsrats nicht nur die Einflussnahme zu sein, sondern auch die Vermittlung von Informationen in beide Partizipationsrichtungen (Top-Down sowie Down-Top). Worauf die Jugendlichen im Internatsrat Einfluss nehmen können, bittet die Interviewerin im Anschluss zu beschreiben und paraphrasiert dabei das bereits erwähnte Beispiel der Veränderung der Kleiderordnung verbunden mit der Aufforderung, dies ein „bisschen (zu) konkretisieren“ (ebd., 248). Daraufhin erklärt Fm3 (250), dass ausgehend von Eltern-Beschwerden über die Kleidung der Mädchen, die in deren Augen „zu knapp“ geschnitten ist, der Vorschlag „fast durchgesetzt (wurde), dass halt nur noch Hosen bis zu den Knien erlaubt waren“ (ebd., 251f). Die Jugendlichen konnten dies jedoch verhindern, da diese Regelung offenbar nicht den Modetrends und Vorstellungen der Jugendlichen entspricht: „weil, es trägt niemand knielange Hosen, also zumindest von den Frauen“ (ebd., 255f), was Fm2 als Einschub ebenso validiert. *Da dieses Vorhaben bei scheinbar allen Bewohner\*innen auf Unmut und aktive Gegenstimmen gestoßen ist, was als Praxis der Rebellion interpretiert werden kann, hat sich der Internatsrat gegen dieses Vorhaben, offenbar erfolgreich, eingesetzt.* Dass die Jugendlichen sich insgesamt als selbstwirksam und eingebunden erleben, wird im weiteren Verlauf deutlich. Zunächst erklärt dabei Fm2, dass er nicht im Internatsrat ist, dennoch aber über Fm3 oder Fm1 Vorschläge einbringen kann, die weitergetragen werden, so dass er der Ansicht ist, dass jeder „irgendwas anmerken oder so (kann)“ (ebd., 266). Fm1 und auch Fm3 wiederholen dann nochmals, dass sie die Umsetzung des Internatsrats gelungen empfinden und sie auch als Schüler\*innen „ein bisschen Macht“ (Fm3, 268) besitzen und sich ernst genommen fühlen. Im Anschluss benennt dann Fm1 eine weitere Möglichkeit der Einflussnahme,



die in der Gestaltung der Internatsräume liegt, was z.B. ähnlich in den Internaten E und J dargestellt wurde. Vor baulichen oder gestalterischen Veränderungen werden die Jugendlichen um ihre Meinung gebeten. Fw4 illustriert dies auch am Beispiel der Erneuerung von Türen im Mädchen-Wohnbereich. Hier wurden sie von der Internatsleitung nach ihren Farbvorlieben gefragt und hatten so den Eindruck, dass sich diese tatsächlich dafür interessiert, „was gefällt vielleicht den Leuten in dem Alter, die da dann auch wirklich drin wohnen müssen“ (ebd., 283f), was auch Fw5 (285) als „voll gut“ bewertet. Letztlich kommt daher Fm1 zu einem ähnlichen Schluss wie vorher bereits Fm3, nämlich dass es wichtig ist, sich im Internat wohlfühlen, auch wenn dies seiner Ansicht nach nie wie zuhause sein kann. Fm3 (288) ergänzt letztlich noch, dass es „ja scheiße (wäre), wenn (sie sich) [...] nicht wohlfühlen würden“. *Insgesamt heben sie damit die besondere Bedeutung der Möglichkeiten der Einflussnahme im Internat auf ihr Wohlbefinden nochmals hervor, was auch als Konklusion zu deuten ist, da vermutet wird, dass Aspekte wie Kleidung oder räumliche Gestaltung zentral zum Wohlbefinden beitragen.*

*Es lassen sich hier deutliche Ähnlichkeiten zur Partizipationspraxis im Internat J finden, sowohl anhand der genannten Beispiele und Themen der organisierten Mitbestimmung, als auch in der beschriebenen von den Jugendlichen wahrgenommenen Haltung der Internatsleitung, die scheinbar sehr an den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen interessiert ist und Partizipation tatsächlich ermöglicht, so dass ein Selbstwirksamkeits- und Mächtigkeitserleben zum Ausdruck kommt. Ein zentraler Kontrast zu beispielsweise Internat A, in dem formalisierte Partizipation auch organisational implementiert ist, besteht in der wahrgenommenen Partizipation bei der Breite der Jugendlichen, da in Internat A zum einen vor allem die Internatssprecherin als Befürworterin sichtbar wurde, während die anderen Jugendlichen sich kaum als selbstwirksam erleben, und zum anderen Partizipation mit viel Bemühungen und Entbehrungen bzw. mit Anstrengungen verbunden, dargestellt wurde, was weder in Internat J noch in Internat F zum Thema wurde.*

Anschließend erkundigt sich die Interviewerin danach, ob die Jugendlichen Einfluss auf die Personalauswahl besitzen, was den Eindruck erweckt, dass sie verschiedene Partizipationsbereiche kennt und deren Existenz quasi prüfen möchte. Die Jugendlichen verneinen diese Möglichkeit, Fm1 (296) beschreibt allerdings, dass auch, wenn die Fachkräfte „noch ein bisschen drüber (stehen)“ und damit auf ein doch hierarchisches Verhältnis verweist, bei Auseinandersetzungen beiden Seiten gleichberechtigt angehört und keine\*r bevorzugt wird. Dies erachtet auch Fw5 als bedeutsam und validiert seine Darstellung, während Fm1 (308) noch ergänzt, dass sonst auch die Jugendlichen „aufs Dach (steigen würden)“ und verweist damit auch auf mögliche Praktiken der Jugendlichen, die entstehen könnten und als rebellierend und widerständig interpretiert werden können. Damit beschreibt Fm1 bereits das Verhältnis zwischen dem Personal und den Jugendlichen und leitet so zur folgenden Frage der Interviewerin über, die bestätigt, dass sie das Klima zum Personal bereits zu schildern begonnen haben und sie darum bittet, dies ausführlicher darzustellen.

Wie in den anderen Internaten wird das Verhältnis zunächst als „unterschiedlich“ (Fm1, 316) charakterisiert. Dennoch sind Fm3 und Fm1 der Auffassung, mit ihrem Erzieher „super zu-recht“ (Fm3, 318) zu kommen und mit ihm „über alles Mögliche reden (zu können)“ (ebd., 320f). Fm2 wiederholt daraufhin allerdings nochmals, dass das Verhältnis von den Erzieher\*innen abhängig ist, auch wenn Fm3 (324) trotzdem erklärt, dass diese nett sind und „man sich auch unterhalten (kann)“. Fw4 hebt für die Entstehung eines guten Verhältnisses die Bedeutung von Vertrauen hervor, dass sich entwickeln muss und auch dazu beiträgt, von einem hierarchischen Verhältnis, dass sie mit dem Erhalten von Anweisungen beschreibt, zu einer „ein bisschen freundschaftliche(n) Ebene“ (ebd., 327f) zu wechseln. Hierbei problematisiert sie am Beispiel der Mädchenwohngruppen, dass im vergangenen Jahr mehrere Erzieher\*innenwechsel stattfanden, wodurch der Aufbau von Vertrauen wiederholt erneut beginnen musste. Allerdings erklärt sie auch, dass sie durch den intensiven Kontakt „normalerweise [...] eigentlich relativ schnell“ (ebd., 334) eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen, was Fm3 und Fm1 ebenso validieren. Fm1 ergänzt schließlich noch, dass das Verhältnis nicht zu allen gleichermaßen positiv ist, beispielsweise aufgrund vorheriger Erfahrungen, die einen weniger guten Eindruck hinterlassen haben. Für ihn ist es jedoch „normal“ (ebd., 341), dass die Beziehung nicht zu allen dauerhaft positiv ausfällt, was er letztlich mit dem Klima unter den Jugendlichen vergleicht, das er ähnlich einschätzt. Dennoch ist er der Meinung, dass „man [...] sich halt irgendwie immer wieder zusammen (rauft), weil man halt auch zusammenwohnt“ (ebd., 345f), was ähnlich in allen Internaten beschrieben wurde. *Das gemeinsame Leben wird also auch hier als bedeutsam für das Lösen von Problemen und Konflikten angesehen.* Fm1 erklärt zunächst abschließend, dass im Internat entweder Freundschaften für das ganze Leben entstehen, was er als häufiger annimmt, oder sie die Zeit „zusammen durch (stehen)“ (ebd., 349), der Kontakt danach jedoch abbricht. Da hier selbstläufig vom Klima zwischen den Jugendlichen und dem Personal zum Klima untereinander übergegangen wurde, erkundigt sich nach einer entstandenen kurzen Pause die Interviewerin danach, wie die anderen Jugendlichen das Klima untereinander einschätzen. Fm2 (354) bewertet dies als „ziemlich gut“, vergleicht das Internatsleben sogar mit einem „Schullandheim, nur mit ein bisschen mehr lernen“ (ebd., 354f). Ausgehend von seiner eigenen Anfangszeit im Internat erklärt er weiter, dass neue Bewohner\*innen „ziemlich schnell eingegliedert“ (ebd., 356f) werden und dies als „Kettenreaktion“ (ebd., 358) geschieht, was die beiden anderen Jungen bestätigen und auch am Beispiel eines weiteren Jungen kurz illustrieren, der nach einem Tag in einer Freundesgruppe integriert war. Fm1 hebt jedoch auch hervor, dass es ähnlich wie an staatlichen Schulen, die hier als Gegenhorizont genutzt werden, auch Probleme untereinander gibt, dies aber „nicht so extrem“ (ebd., 372) ist und kein Mobbing stattfindet. Dem widerspricht Fw5 allerdings und trennt hier letztlich erneut die Erfahrungsräume von Mädchen und Jungen, was Fm1 direkt validiert und den Mädchen damit verbunden zuschreibt ‚rum zu zicken‘ (vgl. Fm1, 376), was für ihn scheinbar normal ist. Damit führt er die verschiedenen Wahrnehmungen auf die Geschlechtergruppenzugehörigkeit zurück, ohne beispielsweise Einflüsse der Internatsstrukturen zu berücksichtigen, was

im Internat A, in dem das Thema Geschlecht ebenfalls bedeutsam war, stärker zum Ausdruck kam. Fm1 (377) bleibt letztlich jedoch bei seiner Einschätzung, dass „keiner hart gemobbt oder fertig gemacht wird“. Fm2 ratifiziert dies, ergänzt als besondere Herausforderung dann aber vor allem, dass sie dauerhaft – 14 Tage bis zum nächsten Heimfahrtswochenende - ‚aufeinander sitzen‘ (vgl. Fm2, 380) und es kaum möglich ist, sich aus dem Weg zu gehen, was Fm1 validiert. Fm3 hingegen schätzt genau diese Intensität des Zusammenlebens, so dass Fw4 ihn kurz unterbricht und als Synthese erklärt, dass dieses Vor- und Nachteile besitzt. Es wird dann deutlich, dass Fm3 in einer Stadt aufgewachsen ist, die hier als Gegenhorizont genutzt wird, da er das Leben dort als „immer extrem stressig“ (ebd., 392) beschreibt, bei dem Aktivitäten und Treffen mit Peers im Voraus geplant werden mussten und durch den Verkehr zusätzlich Kosten verursacht wurden, während er im Internat in einem Zimmer mit seinem besten Freund lebt und sie spontan etwas unternehmen können, was Fm2 ähnlich einschätzt. Da bislang fast ausschließlich die Jungen ihre Eindrücke geschildert haben, aber auf Kontraste zu den Mädchen verwiesen wurde, bittet die Interviewerin nun direkt die Mädchen, ihre Wahrnehmung zu schildern. Fw4 beginnt ihre Beschreibung zunächst mit ähnlichen Geschlechterstereotypen wie bereits Fm1: „Ja klar, die Jungs schlagen sich auf die Fresse, wenn irgendwas nicht passt und bei uns Mädchen gibt es dann halt Zickenkrieg“ (ebd., 401), führt aber fort, dass sie sich „nicht gegenseitig fertig (machen)“ (ebd., 403), sondern durch die Entstehung verschiedener Freundschaftsgruppen Konflikte untereinander entstehen, bei denen auch Gerüchte oder Bilder verbreitet werden, weswegen sie letztlich doch einschätzt, dass es „bei solchen Sachen ein bisschen mehr ab (geht)“ (ebd., 409) als bei den Jungen. Fw5 versucht daraufhin die Ursache für diese Prozesse zu beschreiben, validiert diese damit aber auch. Wie schon die Jungen führt sie die Schwierigkeiten darauf zurück, dass „alle so aufeinander sitzen“ (ebd., 411), sich nicht aus dem Weg gehen können und es hierdurch schneller zu Eskalationen kommt. Sie rahmt dies aber letztlich als einen ihnen gegenüber erwarteten Lernprozess: „man ist ja hier, um sowas zu lernen“ (ebd., 413). Damit verweist sie auf eine scheinbar weitere Funktion und Aufgabe des Internats, neben der in der Eingangspassage dargestellten Förderung schulischer Lernprozesse, die nun offenbar um soziale Lernprozesse ergänzt werden.

Nach einem ratifizierenden „Ja“ der Interviewerin (415) und einer kurzen Pause fragt diese, ob die gemeinsame Entscheidung über den Freitagabend, damit meint sie den Gruppenabend, klappt bzw. alle gleichermaßen mitbestimmen können, vermutlich, da vorab über die teilweise auch konfliktbehafteten Interaktionen berichtet wurde. Fm1 und Fm3 erläutern dazu, dass sie sich als Gruppe mit ihrem Erzieher treffen und dieser nach Vorschlägen fragt, über welche dann demokratisch abgestimmt wird. Fm2 (428f) knüpft daran an und beschreibt, dass „eigentlich am Ende fast alle, wenn nicht sogar alle mit einem Ergebnis zufrieden sind“. Fm1 validiert dies zusätzlich und hebt hervor, dass nur selten „jemand rummeckert“ (ebd., 430), so dass von einer zufriedenstellenden Mitbestimmung über diese Aktivität auszugehen ist. Schwieriger sind Entscheidungen bei Kinobesuchen, hier lässt ihr Erzieher aber auch zu, dass sich die Gruppe trennt und verschiedene Filme geschaut werden. Aber, so elaboriert Fm1 weiter, es

der Sinn des Gruppenabends ist, gemeinsam etwas zu unternehmen, weswegen überwiegend solche Aktivitäten ausgewählt werden, die dies ermöglichen. Fm3 untermauert dies zusätzlich durch eine Praktik in ihrer Gruppe. So hat sich diese darauf geeinigt, am Gruppenabend auf Handys zu verzichten, um auch Gespräche mit den Jugendlichen zu führen, mit denen sie sonst ggf. weniger sprechen, was Fm1 noch ergänzt. *Dennoch werden für den Gruppenabend auch Ausnahmen genehmigt und damit auf eine gruppeninterne oder organisationale Praktik verwiesen.* So erklärt Fm1, dass es Fm3 und ihm gelegentlich erlaubt wird, ihre Partnerinnen zum Gruppenabend mitzubringen, dass es aus seiner Sicht aber auch „nicht die Regel werden (sollte)“ (ebd., 470). Fm2 ergänzt hierzu, dass dies auch niemanden in der Gruppe stören und ihr Erzieher sie dies auch immer fragen würde.

Im Anschluss fragt die Interviewerin (474) zunächst unpräzise: „Wie war das früher?“, und stößt zunächst eine kurze Darstellung der Aufenthaltsdauer der Jugendlichen im Internat an, bei der deutlich wird, dass Fm3 am längsten (sechs Jahre) im Internat lebt, gefolgt von Fw4, die seit drei Jahren das Internat besucht. Fm2 und Fw5 wohnen noch nicht so lang im Internat. Nachdem die Jugendlichen dies geschildert haben, konkretisiert die Interviewerin ihre Frage nochmals und bittet letztlich um einen Vergleich der Mitbestimmungsmöglichkeiten zwischen den Klassenstufen bzw. im Verlauf ihres Internatsaufenthalts. Fm3 beginnt den Vergleich zunächst mit der Proposition, dass sie in der siebten Klasse, in einem extra Wohnhaus leben (dieses ist ausschließlich für die unteren Klassenstufen konzipiert) „und da wird man halt behandelt wie, wie ein Kind. Also man muss betreut werden. Man wird also, ja, man wird einfach betreut ohne Ende“ (ebd., 490ff). *Das „Kind“ wird hier als negativer Gegenhorizont genutzt, um eine Internatspraxis zu beschreiben, die von einer gewissen Betreuungsbedürftigkeit ausgeht, mit der aber auch, so wird im Folgenden deutlich, eine gewisse Kontrollpraxis einhergeht.* Die Einhaltung der Regeln wurde zu seiner Zeit ohne Ausnahmen erwartet. Er illustriert dies am Beispiel der Vorgabe, das Handy nur im Rahmen einer zeitlich definierten Medienzeit nutzen zu dürfen, welche durch die Praxis der Handy-Abgabe am Abend und Ausgabe nach dem Mittagessen sichergestellt wurde. Fm3 betont hierbei aber auch, dass er über die aktuelle Praxis im Haus der Jüngeren nicht Bescheid wisse, diese Strukturen zu seiner Zeit für ihn und seine „ganz chaotische Gruppe“ (ebd., 498) jedoch erforderlich waren. Er inszeniert sich und seine damalige Wohngruppe also selbst als struktur- und kontrollbedürftig. Darauf aufbauend erkundigt sich die Interviewerin nach dem Veränderungs- bzw. Entwicklungs- und Lernprozess von Selbstbestimmung oder Verantwortungsübernahme. Fm3 (508) führt dies auf die eigene Entwicklung „im Laufe der Zeit“ zurück, die seiner Auffassung nach mit zunehmender Reife einhergeht. Gleichzeitig geht er davon aus, dass auch die Erzieher\*innen diese Entwicklung wahrnehmen und daher beginnen „auch ein bisschen mehr auf dich zu hören“ (ebd., 510). Fm1 ergänzt, dass sie sich beweisen müssen, die Fachkräfte auf ihr Verhalten achten und sie mehr Freiheiten erhalten, umso mehr „dein Komplettpaket einfach stimmt, in ihren Augen“ (ebd., 519), wozu es zählt, einen guten Eindruck zu machen. Dies validiert auch Fm3 und ergänzt letztlich noch, dass Fm1 und er schon „ein bisschen älter (sind)“ (ebd., 524), dies aber

„eigentlich keine Rolle (spielt)“ (ebd., 525). *Die Freiheiten resultieren also nicht aus einer rein biologischen Alterung/Reifung, sondern sind in gewisser Weise Zugeständnisse, die durch ein angemessenes Verhalten gegeben werden. Gleichzeitig bildet sich hier aber auch eine gewisse Erwartung der Erzieher\*innen ab, die es zu erfüllen gilt, auch wenn die Jugendlichen hier nicht schildern, was das „Komplettpaket“ beinhalten sollte.* Fm2 nimmt mit seinem anschließenden Kommentar eine kleine Differenzierung vor, da er verdeutlicht, dass die Jugendlichen aus dem Unterstufen-Wohnhaus inzwischen auch im Internatsrat mit zwei Delegierten vertreten sind und dadurch „halt auch (ein) gewisses Mitspracherecht (besitzen)“ (ebd., 529), wodurch zum Ausdruck kommt, dass diese zumindest in einem gewissen Umfang ebenfalls als fähig und ernst zunehmend erachtet werden. Allerdings wird an diese Aussage nicht mehr angeknüpft. Stattdessen führt Fm3 seine vorherige Schilderung mit Fm1 fort und erklärt dabei, dass ihr Erzieher ihnen auch bei Wünschen entgegenkommt (z.B. verlängertes TV-Schauen bei Fußball-Spielen) und selbst auch Kompromisse vorschlägt. Insgesamt kommt er daher zu der Einschätzung: „Also die Betreuer, wenn man sich gut mit ihnen versteht, dann hat man Vorteile und die setzen sich auch ziemlich für einen ein“ (ebd., 537f), worauf die beiden Mädchen jedoch mit Widerspruch reagieren, dies als nur für die Jungen gültig erachten und für sich differenzieren wollen. Fw4 (544) erläutert ausführlich, dass es bei ihnen „alles ein bisschen strenger“ ist, *was der Wahrnehmung der Mädchen im Internat A ähnelt, so dass von einer ähnlichen organisationalen Unterscheidung von Mädchen- und Jungenbereichen mit verschiedenen Praktiken ausgegangen werden kann.* Fw4 erläutert dies am Beispiel von internatsinternen Partys, bei denen alle Mädchen „getestet“ (ebd., 546) werden, auch wenn diese ggf. nicht auf der Veranstaltung waren. Erst im Verlauf wird hier deutlich, dass es sich um Alkoholtests handelt. Sind ihre Werte auffällig, erhalten sie Strafpunkte, die sie je nach Umfang in Strafarbeiten umwandeln: „man kriegt dann auch die Punkte, also Punkte heißt, wenn ich 0,1 habe, dann habe ich halt einen Punkt bekommen und da muss man dann eine Stunde abarbeiten. Bei den Jungs ist es so, wie ich das mitbekomme, alles schon ein bisschen lockerer“ (ebd., 547ff). Daher wünschen sich die Mädchen auch, dass es bei ihnen ähnlich wie bei den Jungen gehandhabt würde. Fm2 validiert die heterogene Praxis der Alkoholkontrollen zwischen Mädchen und Jungen, indem er erklärt: „Ja, bei uns ist es so, wenn wir laufen können, ist alles gut“ (ebd., 556), was wiederum Fm3 validiert. Fw4 schildert darüber hinaus, dass auch die Abarbeitung der Strafpunkte bei den Mädchen stärker kontrolliert wird, während dies bei den Jungen aus ihrer Sicht eher vernachlässigt wird. Auch dies wird von den Jungen am Beispiel von Fm2 bestätigt: „Fm2 hat 50 Punkte und er wird nicht gezwungen die abzuarbeiten“ (Fm3, 566). Dies validiert auch der betroffene Fm2. Fw4 (569f) betont schließlich nochmal, dass bei ihnen deutlich mehr darauf geachtet wird und sie auch „schon ganz schön viel Druck ab(kriegen)“. *Damit unterstreicht sie einerseits, dass die Praktiken heterogen sind, dies aber andererseits auch eine Belastung für sie darstellt, die die Jungen vermutlich so nicht erleben.* Anders als im Internat A, in dem das Geschlecht auch als bedeutsam erlebt wurde, widersprechen die Jungen den Mädchen nicht, sondern stimmen ihnen zu, da sie selbst den Unterschied

bemerken. So hat beim letzten Schulfest ihr Erzieher versucht, einen Kompromiss für die Mädchen mit deren Erzieher\*innen zu schließen, „weil die Erzieherinnen drüben einfach keine Lust darauf haben, die haben gesagt, ihr seid um 12 alle da“ (Fm3, 574f), damit diese länger vor Ort bleiben dürfen. Daher schätzt Fm3 (580) die Erzieher\*innen der Mädchen auch als „etwas unflexibel“ im Vergleich zu seinem Erzieher ein. Fw4 (583) validiert diese Einschätzung, relativiert sie allerdings auch: „ja es geht“. Diese Relativierung resultiert aus den scheinbar in der 12. Klasse erweiterten Freiräumen, die ihnen aber noch nicht zugänglich sind. Fw4 (584) elaboriert, dass die Schüler\*innen des Abiturjahrgangs „ab und zu mal“ in einen Club außerhalb des Internats gehen dürften und hierfür, so glaubt sie, auch erst am nächsten Morgen bis 5 Uhr zurück sein sollen. Dafür müssen diese ein Selfie mit der Uhrzeit auf dem Fernseher im Hintergrund machen und dies einer Erzieherin schicken, so dass diese dennoch die Einhaltung der Regelung kontrollieren und sehen kann, dass die Mädchen zurück sind. Fw4 beendet diese Darstellung mit der Einschätzung, dass der Unterschied zu den Jungen vor allem darin besteht, dass diese auch in unteren Klassenstufen Kompromisse angeboten bekommen und damit von Regeln abgewichen werden kann, was bei den Mädchen nicht möglich ist, da keine Kompromisse geschlossen werden. Fm2 und Fm1 heben daraufhin allerdings nochmals die Personenabhängigkeit für solche Praktiken hervor, so dass die verallgemeinerte Darstellung von Fw4 relativiert wird. Fm3 bestätigt dennoch die Handhabung ihres Erziehers bei solchen Veranstaltungen und validiert damit Fw4's Beschreibung, illustriert dabei aber auch, dass er und Fm1 bei diesem Fest eine Sonderrolle inne hatten, da sie die Veranstalter waren. Dennoch durften auch andere Jugendliche länger bleiben, solange ihr Alkoholtest „akzeptabel“ (Fm3, 597) ausfiel. Außerdem erklärt er den anderen Jugendlichen noch, dass ihr Erzieher sich dafür einsetzt, die Abschlussfeier im Sommer mit offenem Ende auszurichten. Fm1 ergänzt hierzu, dass die beiden dies beim Mittagessen besprochen haben, worin sich auch eine Praktik des Austausches rekonstruieren lässt, der offenbar niedrigschwellig zu den Mahlzeiten bzw. ggf. passenden Gelegenheiten stattfindet. Fm3 (604ff) erläutert, vermutlich eher an die Interviewerin gerichtet, weiter,

„dass wenn Leute nach dem (unv) Fest noch irgendwie was mit anderen Leuten machen wollen, dass sie einfach ins Zimmer gehen, Dreiviertelstunde warten, dann aus dem Fenster rausklettern, wieder zurückgehen und sich dann vollkommen abschießen. Und so hat man das dann noch unter Kontrolle“.

*Hier zeigen sich also einerseits rebellierende, widerständige Praktiken der Jugendlichen, die scheinbar typisch bei Veranstaltungen bzw. Partys sind, bei denen ihre Rückkehr kontrolliert wird. Sie versuchen sich heimlich den gesetzten Regeln zu widersetzen. Diese Praktik des Herausschleichens erinnert ebenfalls an das Internat A, in dem ebenfalls davon berichtet wurde. Es lassen sich aber auch Nähen zum Internat C und Internat H erkennen, in denen dargestellt wurde, dass sie sich Kontrollen, insbesondere im Kontext von Rauchen und Alkoholkonsum, durch Verstecken und teilweise Verlassen des Internatsgeländes, entziehen. Andererseits wird hier von einer geplanten Praktik des Personals berichtet, von der sich erhofft wird, durch weniger Regeln (keine festgelegten Zeiten für die Rückkehr in die Wohngruppe)*

*gleichzeitig mehr Kontrolle des Verhaltens der Jugendlichen zu ermöglichen (keine Notwendigkeit, sich wegzuschleichen und dadurch ‚Überwachung‘/Beobachtung des Verhaltens ermöglichen).*

Da sich nach einem bestätigendem „Mhm“ der Interviewerin (611) eine Pause anschließt, erkundigt sich diese nach den Bestrafungspraktiken, die zuvor erwähnt wurden. Hierauf erklärt ihr ausschließlich Fw4 kurz, dass sie für einen Strafpunkt normalerweise eine Stunde eine Aufgabe erledigen müssen, diese aber sehr vielfältig sein können und sie diese auch „ein Stückweit selbst entscheiden können“ (ebd., 622). Als Beispiele nennt sie Sport machen, den Hausmeister unterstützen oder Nachhilfe geben. Es wäre aber auch möglich, den Raucherplatz zu reinigen, wenn sie beim Rauchen erwischt wurden, was auch kürzer als eine Stunde dauern kann.

Als nächstes fragt die Interviewerin nach Dingen, die sie gerne (mehr) mitbestimmen oder verändern würden. Fm3 erklärt hierzu, dass vor allem für alle anderen Schüler\*innen mehr Mitbestimmung bei den Festen wünschenswert wäre, dies ihn und Fm1 jedoch nicht betrifft, vermutlich, da sie als Schülervertreter\*innen an deren Planung stärker beteiligt sind. Fm1 unterbricht Fm3 hier auch kurz, um dies zu validieren, Fm3 führt aber weiter fort, dass die Lehrer\*innen bei diesem Thema kaum mit sich diskutieren lassen. Hierbei erklärt er aber auch, dass das Personal sich nicht unbedingt einig ist und es „im Normalfall nichts (bringt)“ (ebd., 629), wenn ihr Erzieher sich für ihre Vorstellungen einsetzt, wenn die anderen Fachkräfte dies ablehnen. An dieser Stelle kommt es in der Gruppendiskussion zu einer Unterbrechung, da noch ein weiterer Junge zur Diskussion dazu stößt und er direkt von den anderen Jugendlichen kollektiv darauf hingewiesen wird, dass er noch etwas unterschreiben und mündlich bestätigen muss, mit der Aufnahme einverstanden zu sein, was ausgehend von der eigenen als vermutlich übertrieben wahrgenommenen Sorgfalt hier ironisch übertrieben dargestellt wird und dadurch zu Lachen der Beteiligten führt. Die Interviewerin erläutert ihm außerdem die Datenschutz-Informationen, bevor die Jugendlichen von selbst die eben begonnene Auseinandersetzung fortführen, nachdem Fm2 daran erinnerte, dass sie über das Fest gesprochen hatten. Fm3 elaboriert seine Ausführungen schließlich weiter und erklärt, dass auch die Internatsleiterin sich für die Jugendlichen und die Initiative ihres einen Erziehers einsetzt, jedoch auch: „aber man muss halt immer schauen“ (ebd., 649f) und leitet damit zu einer Beschreibung einer Praktik der Jugendlichen über, die bereits vorher angedeutet wurde, dem Herausschleichen in der Nacht. Er wendet sich dabei direkt an die Interviewerin und äußert, dass sie diesen „Brauch“ (ebd., 651) „vielleicht schon bei anderen Internaten mitbekommen hat“ (ebd., 650f), um zu verdeutlichen, dass dies offenbar internatsübergreifend eine gängige Praxis der Jugendlichen darstellt, was zumindest im Internat A auch thematisiert wurde. *Mit der Metapher des Brauches verweist er auf eine in der Internatsgemeinschaft vermutlich etablierte Praxis bzw. Gewohnheit, die quasi als üblich und regelmäßig stattfindend interpretiert werden kann.* Gleichzeitig führt diese Praxis zu Sorgen oder Ungewissheit beim Personal, denn „wenn man um eine gewisse Uhrzeit reingeschickt wird, [...] über die Hälfte wieder rausgeht und halt auf

eine andere Party geht, irgendwo in der Nähe“ (ebd., 653f). Fm2 (656) knüpft daran an und behauptet, dass dies bislang „immer so gewesen (ist)“ und die Erzieher\*innen daher damit rechnen, teilweise sogar betrunkene oder verletzte Schüler\*innen wieder abholen müssen. Fm3 benennt hier auch das sich in Koma trinken und „sich komplett voll (kotzen) und so“ (ebd., 660), was er selbst als „echt nicht cool“ (ebd.) und notwendig bewertet. Er geht davon aus, dass einige Mädchen und Jungen ihre Grenzen nicht kennen, die Erzieher\*innen allerdings die Verantwortung für sie tragen, was er durch: „Und ich meine, wenn ein Schüler stirbt oder so, dann kriegt die Schule schon gut was auf den Deckel“ (ebd., 666f), als Übertreibung illustriert. Die Schule, bzw. das Internat – es wird davon ausgegangen, dass er die beiden Bereiche nicht trennt und Schule auch für alle weiteren Lebensbereiche steht – kann entsprechend für Fehlverhalten der Jugendlichen zur Rechenschaft gezogen werden. Auffällig ist, dass Fm3 (671) davon ausgehend formuliert, dass „wir nicht so Bock drauf (haben)“. *Hier wird vermutet, dass er mit „wir“ nicht unbedingt die Schülerschaft meint, da aus deren Reihen diese Praktik vollzogen wird, sondern er hier entweder in seiner Rolle als Internatsratssprecher spricht oder sich eine hohe Identifikation mit der Perspektive des Personals, ggf. besonders der Internatsleitung zeigt, vielleicht als eine Art des gemeinsamen Arbeitsbündnisses.* Vor diesem Hintergrund soll die nächste Veranstaltung ein „open End“ (ebd., 675) besitzen, um eine „inoffizielle Party“ (ebd., 675) zu unterbinden. Fw5 ergänzt, dass die Leitung dies schon zugesagt hat, Fw4 vermutet jedoch, dass sich dennoch einige Jugendliche rausschleichen werden. Fm3 knüpft offenbar eher an Fw5's Kommentar an und ergänzt, dass morgen eine Vollversammlung von der Leitung einberufen werden sollte, um diesen Vorschlag zu besprechen, während Fw4 danach weiter fortführt, dass zumindest diejenigen, denen der Besuch des Fest aufgrund zu vieler Strafpunkte verwehrt wird, sich vermutlich dennoch entfernen werden. Fm3 reagiert hierauf mit dem Hinweis, dass der Anteil derjenigen dann zumindest geringer wäre, was Fm1 (687) aber dennoch problematisiert: „Ja gering ist halt scheiße. Wenn halt, entweder alle da oder niemand da, das ist halt einfach so“. Er plädiert also für eine allgemeine Öffnung des Festes für alle, um wie schon vorher interpretiert, durch den Verzicht auf ein Kontrollelement mehr Kontrolle zu schaffen. Dies formuliert er schließlich auch aktiv, indem er einerseits das Vertrauen der Leitung wertschätzt, das durch ein „open End“ zum Ausdruck kommt, es aber auch insgesamt „für sie“ (ebd., 693), vermutlich das Personal, „besser (ist), weil sie dann alle im Blick haben. Dann müssen sie nicht so weit/Wenn man vor der Tür einen am Abschmieren sieht, dann kann man dem noch helfen“ (ebd., 693ff). Fw4 ratifiziert dies schließlich, während Fm2 (697) dies als „wesentlich besser“ validiert.

*Insgesamt ist in diesem Abschnitt auffällig, dass sie im überwiegend univoken Modus eine scheinbare Praktik der Internatsbewohner\*innen als Brauch inszenieren, von dem sie sich selbst in der Diskussion aber distanzieren und damit auch als nicht involviert erscheinen. Die Identifikation mit der Perspektive der Internatsleitung oder dem Personal insgesamt erweist sich hier als deutlich sichtbarer, so dass zu überlegen wäre, inwieweit diese Jugendlichen für das Organisationsmilieu der Bewohner\*innen oder in ihren teilweise spezifischen Rollen in*



*weiteren Submilieus, wie als Internatssprecher\*innen, sprechen. Dennoch beschreiben sie hier eine Jugendpraktik im Internat, die als Rebellion gegen Kontrollelemente bzw. Regeln interpretiert werden kann.*

Da die Jugendlichen umfassend über das geplante Fest und die Praktik des Rausschleichens berichtet haben, fragt die Interviewerin im Anschluss, ob sie weitere Sachen darstellen können, von denen sie der Meinung sind, dass ihre Einflussnahme gelungen oder missglückt ist bzw. sie gerne mehr Einfluss hätten. Hierauf tauschen sich fast ausschließlich Fm1 und Fm3 über die Nutzung ihrer Autos aus, die offenbar nicht optimal geregelt ist. Sie erklären, dass sie ihre Autoschlüssel abgeben müssen und diese „im Normalfall erst wieder (erhalten), wenn man über das Wochenende Heim fährt“ (Fm3, 705f). Die Nutzung der Autos unter der Woche ist nur in Ausnahmefällen möglich, auch wenn Fm3 hier direkt erklärt, dass ihn dies weniger betrifft, da er eine Regelung mit seinem Erzieher getroffen hat, die ihm ermöglicht, unter der Bedingung von angemessenem Verhalten und guten Schulnoten, auch an Schultagen mit dem Auto seine Freundin zu besuchen. Er erachtet es für alle anderen Jugendlichen allerdings als „blöd“ (ebd., 712), da sie diese Möglichkeit nicht erhalten. Er wendet sich auch aktiv an Fm1, der auch weniger sein Auto nutzen kann als Fm3. Fm3 beschreibt hier also, dass er eine Sonderbehandlung erfährt, die ihm mehr Möglichkeiten schafft als anderen Jugendlichen. Fm1 (714) erklärt hierauf allerdings auch, dass er in „99 Prozent der Fälle“ ebenfalls sein Auto nutzen könne. Fm3 würde es daher befürworten, wenn hier mehr Kompromisse möglich wären, wie beispielsweise eine regelmäßige Kontaktaufnahme, vermutlich über Handy etc., während sie sich außerhalb des Internats aufhalten, was die meisten Erzieher\*innen aber seiner Ansicht nach ablehnen. Fm1 führt dies auf versicherungsrechtliche Gründe zurück, was er der Interviewerin auch ausführlicher beschreibt. Darin zeigt sich ein Hintergrundwissen, dass für ein gewisses Verständnis der Regeln sorgt, dennoch jedoch zum Nachteil der Jugendlichen ausfällt, auch wenn die beiden selbst erklären, dass sie „halt schon öfters halt Vertrauen kriegen“ (Fm1, 730f) und beim Gruppenabend auch andere Jugendliche mit ihren Autos transportieren dürfen, wodurch erneut eine gewisse, auch als privilegiert beschreibbare Behandlung, sichtbar wird. *Dem übergeordnet fällt hier im Kontrast zu anderen Diskussionen (z.B. Internat D) auf, dass die Jugendlichen selbst nicht thematisieren, dass sie als 18jährige verpflichtet sind, ihre Schlüssel abzugeben und in ihren Rechten beschränkt werden bzw. erwartet wird, dass sie sich trotz ihrer Volljährigkeit den Internatsregeln anpassen. Vielleicht ergibt sich aber auch aus dieser erst ihre besondere Behandlung im Vergleich mit anderen Bewohner\*innen.*

Daran anschließend verschiebt die Interviewerin den Fokus und erkundigt sich nach den Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Schulunterricht und der Schule. Fm3, Fm1 und Fm6, äußern darauf hin, dass dies „gar nicht“ (z.B. Fm3, 743, Fm6, 744) möglich ist. Fm1 (749f) erklärt dies damit, dass im Internat Mitbestimmung möglich ist, „weil das ist ja eher was Privates und die Schule, da können wir halt eher nicht mitbestimmen“. *Hierbei beginnt er eine Dichotomie zwischen „privat“ und „öffentlich“ zu verbalisieren, benennt letzteres aber nicht.*

*Das Private ist für ihn ein Raum, der mitbestimmt werden kann, während Schule als ggf. öffentlicher Raum, keine Mitbestimmung ermöglicht, was jedoch scheinbar als Normalität angenommen wird. Dies ist in mehrfacher Hinsicht auffällig. Einerseits entsteht so der Eindruck, dass das Öffentliche nicht partizipativ sein kann/muss, was entgegen Vorstellungen von Partizipation als politische und damit öffentliche Beteiligung steht. Andererseits wird das Internat als privat konstruiert, obwohl es sich – dies ist durch die Erhebung vor Ort bekannt – auf dem gleichen Gelände wie die Schule befindet, sie zumindest eine gewisse gemeinsame Konzeption besitzen und auch das Internatsleben durch Gemeinschaft sowie öffentlich genutzten Räumen (z.B. Speisesaal) geprägt ist, so dass privat hier vermutlich nicht im engen Sinne zu verstehen ist. Vermutet wird eher, dass das Internatsleben stärker im Sinne eines Familienlebens verstanden wird, in dem – anders als in Schulen mit festgelegten Lehrplänen etc. – bestimmte Gestaltungsfreiräume existieren, dass das Internat aber keine rein private Organisation darstellt, wird nicht reflektiert.*

Da sich ausgehend von dieser Begründung von Fm1 kein weiterer Gesprächsbedarf entwickelt, bittet die Interviewerin die Jugendlichen nun, einen Vergleich ihrer Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten an ihren vorherigen Lebensorten, sie benennt hier vor allem Familie, Schule sowie ggf. andere Internate, vorzunehmen. Deutlich wird, dass – ähnlich wie in den anderen Gruppendiskussionen – die Jugendlichen unterschiedliche Vorerfahrungen sammeln konnten, die dazu führen, dass einige das Gefühl haben, im Internat im Gegensatz zum Elternhaus „auf jeden Fall eine Stimme“ (Fm3, 759) zu besitzen, im Internat mehr Rücksicht auf sie genommen wird und gerade bei den oberen Klassenstufen die Erzieher\*innen versuchen, sie zu verstehen. Andere Jugendliche, wie Fw4, beschreiben hingegen als positiven Gegenhorizont, dass sie zuhause „mehr zu sagen (hatten)“ (ebd., 772) und tun konnten, was sie wollten. Fw4 vergleicht dabei das Leben auch mit einem anderen Internat, in dem sie nur kurz gewohnt hat, und in dem sie „auch ziemlich viel zum Mitbestimmen“ (ebd., 775f) hatten, die Arbeitsstunde eine kürzere Dauer hatte und „danach [...] dann halt wirklich frei (hatte)“ (ebd., 779). Sie verweist also auf weniger den Alltag rahmende und verbindliche Elemente, weswegen sie im Internat F den Eindruck besitzt, dass Unternehmungen u.ä. „alles ein bisschen schwierig“ (ebd., 784f) sind. Gegenteiliges beschreibt Fm1, der ebenfalls in einem anderen Internat gelebt hat und dort den Eindruck hatte: „als Schüler hatte man da nichts zu sagen“ (ebd., 789) und auch die Regeln und Bestrafungen deutlich strenger gehandhabt wurden. Eine weitere Differenz zeigt sich beim Vergleich mit anderen Internaten in der Erlaubnis zu rauchen, was in Fw4's vorherigem Internat ab 16 Jahren gestattet war, bei Fm1 hingegen nicht. Fm2, der ebenso über mehrere Jahre Vorerfahrungen in einem anderen Internat verfügt, erlebte es ähnlicher den Darstellungen von Fw4, da auch bei ihm „Rauchen zum Beispiel jetzt niemanden interessiert (hat)“ (ebd., 797) und auch die Arbeitsstunde, die ebenfalls als festes Alltagselement implementiert war, wurde scheinbar kaum kontrolliert.

Im Anschluss formuliert die Interviewerin (807ff) die sehr unkonkrete Frage: „Sind bei euch so die Regeln, auch sowas mit diesem Internatsrat irgendwo fest/ Also gibt es irgendwie so eine

Art Internatsregel oder eine Art“, die den Eindruck erweckt, dass sie nach den richtigen Worten sucht. Dennoch reagiert Fm3 noch während der Formulierung und erklärt ihr, dass sie aktuell daran arbeiten, diese zu erneuern. Die Interviewerin reagiert hierauf nachfragend, ob die Jugendlichen daran beteiligt seien, was Fm3 (812) bestätigt und elaboriert, dass die Regeln „vor vielen Jahren mal vom Internatsrat festgelegt“ und diese nun modernisiert wurden, deren Verschriftlichung aber noch aussteht. Fm1 äußert darauf hin skeptisch, dass er nicht davon ausgeht, dass dies in diesem Schuljahr fertig gestellt wird, was Fm3 letztlich auch validiert. Nach einem „Mhm“ der Interviewerin und einer entstehenden kurzen Pause leitet diese dann offenbar in den Abschluss der Gruppendiskussion über. Zunächst äußert sie Interesse daran, wieso gerade diese Jugendlichen an der Gruppendiskussion mitwirken, ob sie delegiert wurden oder sich freiwillig bereit erklärt haben. Erneut beantworten ausschließlich die Jungen diese Frage, bringen jedoch alle zum Ausdruck, dass sie freiwillig daran teilnehmen, nachdem die Internatsleiterin das Anliegen der Interviewerin im Internatsrat vorgestellt hat. Danach geht die Interviewerin nahtlos zu ihrer eigentlichen Abschlussfrage über. Mit dieser erkundigt sie sich einerseits nach noch vorhandenen Ergänzungswünschen, „wenn es jetzt irgendwie um Partizipation, Mitbestimmung oder auch Fremdbestimmung“ (ebd., 842) geht sowie sonstige Aspekte, die man über Internate wissen sollte, die sie der Interviewerin mitgeben möchten. Nachdem Fm3 kurz die Frage in eigenen Worten wiederholt, erklärt die Interviewerin, dass es um eine Art Resümee gehen soll. Fm6 beginnt den Austausch zunächst damit, dass er vor dem Internatsbesuch kritisch gegenüber dem Internat gewesen ist: „Generell auch so, also was man so mitbekommt“ (ebd., 857), ohne dies jedoch auszuführen. Hier entsteht eine durch ein Rauschen unverständliche Aussage, die mit dem Hinweis endet, dass Fm6 und Fm1 auch noch in das Schwimmbad wollten, wofür hier jedoch der Kontext nicht verständlich wird. Fm6 elaboriert dann weiter, dass er vorher wenig über Internate gehört hat, da es auch wenige Berichte etc. dazu gibt. Trotzdem meint er: „es war immer irgendwie so, man konnte sich irgendwas drunter vorstellen, aber so, wie es wirklich abläuft, das kann man sich nicht vorstellen“ (ebd., 862f). Dabei erklärt er, dass die Außendarstellung sich auch von der Wirklichkeit unterscheiden kann. Da die anderen Jugendlichen scheinbar nicht von selbst weiter sprechen, adressiert die Interviewerin sie nochmal direkt und bittet auch diese um eine Zusammenfassung. Fm3 beschreibt daraufhin ähnlich wie Fm6, dass er keine wirkliche Vorstellung über Internatsleben hatte und davon ausging, in einer Schule mit den Lehrer\*innen zu wohnen. Allerdings sind Schul- und Internatsleben, so erklärt er weiter, komplett voneinander getrennt. Gleichzeitig betont er, dass er sich ein anderes Leben nicht mehr vorstellen kann und „totale Angst davor (hat)“ (ebd., 886), das Internat zu verlassen, da sich die Freundschaftsbeziehungen räumlich deutlich differenzieren werden. Die entstehende Entfernung validiert ebenfalls Fm1 als Problem, auch wenn er Zuhause noch Freund\*innen hat. Dem stimmt auch Fm3 zu, trotzdem, so erklärt Fm1 weiter, ist es herausfordernd durch die intensive Aufenthaltszeit im Internat, in der sie nur 14-tägig nach Hause fahren, die Kontakte zu Freund\*innen zu halten, so mal sie vor Ort auch mit ihren Familien

Kontakt haben wollen. Hieraus entwickelt sich nochmal ein sehr interaktiver Austausch zwischen den Jungen, aus dem letztlich hervor geht, dass die Zeit zu Hause als sehr begrenzt wahrgenommen wird, da diese neben Kontakten zu Familienmitgliedern und Freund\*innen teilweise auch zum Lernen genutzt wird, weswegen bestimmte Sozialkontakte auch verloren gehen. Für Fm3 ist das Pflegen von Kontakten besonders schwierig, da er schon mehrere Jahre im Internat lebt und auch räumlich so weit entfernt wohnt, dass er nur in den Ferien nach Hause fährt, wodurch kaum gemeinsam geteilte Erfahrungen mit ehemaligen Freund\*innen existieren und sie sich auch vielfältig weiterentwickelt haben. Daher hat es bei ihm dazu geführt, dass er „eigentlich gar nichts mehr mit den Leuten zu tun (hat)“ (ebd., 922f). Fm1 ist es hingegen wichtig, sich darum zu bemühen, die alten Freundschaften zu erhalten, hat jedoch Sorge, dass ihm durch den anstehenden Wechsel in die Oberstufe Zeit verloren geht, die er zukünftig für das Lernen nutzen muss. Fm3 formuliert danach sogar, dass für ihn das Leben außerhalb des Internats „dann irgendwann nur noch eine Illusion (war), das ist ja nicht mehr mein Leben. Ich lebe ja hier, das ist hier mein Leben“ (Fm3, 936f), was Fm1 und Fm6 ratifizieren. *Das Internat wird so als eine Art Mikrokosmos oder Insel illustriert, wodurch die Bewohner\*innen von der Außenwelt getrennt leben und sich mit dieser auch kaum verbunden fühlen. Dies ähnelt den Darstellungen im Internat C des Internats als „idyllischer Ort“, mit dem ebenfalls eine Distanz und Trennung von der Außenwelt beschrieben wurde.* Fm6 verschiebt letztlich das Thema nochmals und hebt einen weiteren Punkt hervor, zunächst ausgehend von dem attribuierten Bild, dass seine Umwelt von Internaten hatte, als er den Wechsel in dieses bekannt gegeben hat. Demnach wurde er von einem ehemaligen Lehrer quasi davor gewarnt, im Internat das Rauchen anzufangen, während er selbst nicht davon ausging, dass an einer Privatschule „so viele Leute rauchen“ (ebd., 943), was sich als gegenteilig erwies. Fm1 ergänzt, dass dies nicht nur ihr Internat, sondern jedes Internat betreffen würde, was Fw4 und Fw5 ratifizieren. Fm1 führt dies auf die Lage des Internats zurück, die er „nicht gerade so (als) die Metropole der Welt“ (ebd., 950) charakterisiert, in dessen Umgebung sich scheinbar ausschließlich ein Supermarkt befindet und sonst keine Aktivitätsmöglichkeiten bestehen. Daher entwickelt sich Rauchen seiner Ansicht nach als „ein Dominoeffekt“ (ebd., 954). Dass die fehlenden Möglichkeiten vor Ort das Rauchen begünstigen, wurde auch im Internat C zum Ausdruck gebracht, in dem Rauchen ein großes Thema darstellte. Den Domino-Effekt schildern die Jugendlichen sehr interaktiv gemeinsam im univoken Modus, woraus sich letztlich ergibt, dass Fm6, nach seiner Ankunft im Internat offenbar als erstes danach gefragt wurde, ob er ein Raucher sei und sich erst im Anschluss nach seinem Namen erkundigt wurde. So entsteht der Eindruck, dass Rauchen als Praktik der Sicherstellung von Sozialbeziehungen zu dienen scheint und ggf. auch zugehörigkeitsstiftend sein könnte.

Die Interviewerin (966) erklärt dann, dass sie nun „so gut wie am Ende“ ist und sie gerne noch Ergänzungen erzählen können, die noch mit aufgenommen werden können. Fm3 kommentiert dies mit dem Eindruck, dass die Gruppendiskussion schnell vorbei ging. Sie erkundigen sich schließlich noch nach der Dauer der Anwesenheit der Interviewerin und ihrer Co-Interviewerin

im Internat, da sie diese offenbar gerne noch zu einer Party eingeladen hätten, von der zumindest Fm1 vermutet hat, dass diese „ganz interessant gewesen (wäre) (ebd., 977). Außerdem äußern die Jugendlichen noch Interesse an den bereits von der Interviewerin besuchten Internaten und noch geplanten Gruppendiskussionen, woraufhin ihnen die Interviewerin ein paar Antworten gibt, ohne jedoch ausführlich von diesen zu berichten. Abschließend bittet sie die Jugendlichen noch, einen Fragebogen auszufüllen, den sie ihnen auch noch erläutert. Im Transkript wird das Ausfüllen der Bögen zu Beginn noch mit aufgezeichnet, dies wird hier jedoch nicht weiter ausgeführt.

## **Zusammenfassung**

Im Internat F finden sich vielfältige Auseinandersetzungen im Kontext von Fremd-, Mit- und Selbstbestimmungsstrukturen, deren Erleben und Praktiken im Umgang mit diesen. So wird eher zu Beginn der Diskussion deutlich, dass sie im Kontext der Lernzeiten fremdbestimmte Strukturen durchaus als Gewinn für sich wahrnehmen, den sie mit dem Auftrag des Internats als Bildungsort begründen. Im weiteren Verlauf zeigt sich ein eher hohes Bedürfnis nach Einflussnahme auf ihr Leben, das durch organisierte Mitbestimmungsstrukturen auch erfüllt wird. Insbesondere die Internatsleitung sowie ein Erzieher der Jungen werden als an den Vorstellungen der Jugendlichen interessiert beschrieben, die sich auch darum bemühen, deren Ideen zu verwirklichen. Die Jugendlichen scheinen dabei dankbar für diese organisierten und wirksamen Mitbestimmungsstrukturen zu sein, auch wenn sie ebenso darstellen, dass nicht alle Mitglieder des Personals die Jugendlichen gleichermaßen anhören und beteiligen. Insbesondere werden – ähnlich dem Internat A – Differenzen zwischen den Erzieher\*innen der Mädchen und der Jungen hervorgehoben. Different ist allerdings, dass im Internat F die Jungen die stärkere Kontrolle der Mädchen ebenfalls wahrnehmen. Hinsichtlich der Praktiken im Umgang mit den fremd-, mit- und selbstbestimmten Kontexten ist in dieser Gruppe auffällig, dass sich sowohl die Akzeptanz von Einschränkungen (z.B. Lernzeiten) – ähnlich dem Internat B – wie auch rebellierende und informelle Praktiken – ähnlich dem Internat A oder C - rekonstruieren lassen. Dennoch erscheint insbesondere die Nutzung der organisierten Mitbestimmungsstrukturen als besonders, da die Jugendlichen zum einen, anders als im Internat B, einen hohen Einflussnahmewunsch auf ihr aktuelles Leben und ihren Lebensort besitzen und zum anderen, insbesondere im Kontext der Abschlussparty, darstellen, dass sie gemeinsam mit der Leitung des Internats versuchen, eine Lösung für alle Jugendlichen zu entwickeln, die letztlich die rebellierenden und informellen Praktiken des Herausschleichens verhindern sollen. Gemeinsame Entscheidungen und Abstimmungen mit dem Personal werden daher als für die Jugendlichen besonders bedeutsam geschlussfolgert.

## 7.7 Diskursbeschreibung Internat G

Für die Gruppendiskussion im Internat G konnten drei Mädchen und drei Jungen der neunten und zehnten Klasse gewonnen werden.<sup>37</sup> Im Vergleich zu den meisten anderen Diskussionen verlief diese kaum selbstläufig, eher stockend und es machte den Anschein, dass das Klima zwischen den Jugendlichen nicht optimal war, da auf nonverbaler Ebene teils abwertende und ausbremsende Blicke, insbesondere zwischen den Mädchen, fielen, die darauf hindeuteten, dass bestimmte Aussagen unerwünscht waren. Zusätzlich entstand zu Beginn der Diskussion der Eindruck, dass die Teilnahme unter Umständen nicht komplett freiwillig war, auch wenn die Jugendlichen nochmals explizit über das Vorhaben aufgeklärt und die Freiwilligkeit der Teilnahme erläutert wurde. Allerdings war eine der ersten Fragen im Vorfeld der Gruppendiskussion, wie lang die Diskussion dauern würde, die zwar auch aus Neugier hätte resultieren können, aber auch den Wunsch enthielt, die Diskussion möglichst schnell durchzuführen. Ein Jugendlicher verließ die Gruppendiskussion auch eher, da er einen Anschlusstermin hatte, den er allerdings nicht vorab kundtat.

Die Aufzeichnung des Materials beginnt neben dem Hinweis, dass die Aufzeichnung mit den Audioaufnahmegeräten begonnen hat, mit der Bitte der Interviewerin an die Jugendlichen, ihr Einverständnis zur Aufzeichnung zu geben. Dieser kommen alle sechs Teilnehmenden nach. Daran anschließend erläutert die Interviewerin ihr Forschungsinteresse, das sie mit anderen teilt und zunächst allgemein als ein grundlegendes Interesse an dem ‚Funktionieren‘ von Internaten beschrieben wird. Sie verweist hier auf ein Vorgespräch, bei dem sie dieses offenbar schon kurz erläutert hat. Bevor sie dann ihre Ausgangsfrage formuliert, erläutert sie den Jugendlichen den Ablauf und ihr Verhalten während der Gruppendiskussion. Dabei ermutigt sie die Mädchen und Jungen frei miteinander zu sprechen und stellt klar, dass keine richtigen oder falschen Antworten existieren. Schließlich verweist sie aktiv auf ihre „Einstiegsfrage“ (I, 17), bei der sie gerne erfahren würde: „inwieweit ihr das Gefühl habt, euer Leben im Internat ähm beeinflussen zu können oder Einfluss auf den Alltag, den ihr hier so erlebt habt“ (ebd., 18f). Die Frage ist relativ offen, dennoch bittet sie um das Beschreiben eines Gefühls, also auch nach einer bewertenden Aussage, die die möglichen Reaktionen der Jugendlichen auch begrenzt. Wie in den meisten anderen Gruppendiskussionen differenziert sie außerdem zwischen der Einflussnahme auf das eigene Leben und auf den Internatsalltag und damit implizit auch auf die Organisation selbst.

Die erste Proposition äußert Gm1 (20), der die Darstellung zunächst damit beginnt, dass es „halt ein festes Programm (gibt), nachdem wir uns halten müssen“, dann aber weiter erklärt, dass sie in der Freizeit, die zwischen Schule und Studium liegt, nach Erlaubnis, vermutlich des Personals, die Stadt besuchen oder auch abends bis maximal 21 Uhr außerhalb des Internats

---

<sup>37</sup> Im Laufe der Transkription war es teilweise kaum bzw. nicht möglich, Gw5 und Gw6 eindeutig voneinander zu unterscheiden, da die Stimmen sehr ähnlich waren. Da es nicht um die Analyse individueller Aussagen geht, ist dies kein bedeutsamer Nachteil für die Darstellung, dennoch soll hierauf hingewiesen werden.

sein dürfen. Der Alltag scheint also bestimmten Vorstrukturierungen zu unterliegen, aber freie Elemente zu enthalten, die sie selbstbestimmen können. Er ergänzt letztlich, dass dies „gerade bei den Neunern“ (ebd., 26) so sei, vermutlich die zeitliche Begrenzung des Abendausgangs. Hieran knüpft Gm2 an und erläutert eher die strukturellen Bedingungen des Internats, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie mit zunehmendem Alter mehr Freiheiten erhalten, worin sich auch eine Form des Zugeständnisses abbildet, da die Freiheiten quasi übergeben werden. Freiheiten sind so nicht selbstverständlich vorhanden, sondern man erhält sie von jemandem – dem Personal – und dies aufgrund der Alterszugehörigkeit, nicht aufgrund persönlicher Merkmale, Verhaltensweisen oder ähnlichem. Gm2 elaboriert dies schließlich am eigenen Beispiel weiter und vergleicht unter Herstellung von negativen Gegenhorizonten, dass Freiheiten in der fünften Klasse „verhältnismäßig ziemlich wenig“ (ebd., 31) vorhanden waren und der Ausweitung der Freiräume mit wachsender Klassenstufe. So können z.B. die 10. Klässler\*innen am Samstagabend „runter“ (ebd., 35) in die Stadt, die 9. Klässler\*innen hingehen nicht. Außerdem erweitert sich auch die Dauer des Ausgangs am Abend mit wachsendem Alter. Abgesehen davon weist er noch auf „so Sachen“ (ebd., 40) hin, die sich auch ändern, wie z.B. das Studium, das „lockerer“ (ebd., 40) wird, weil die 11. Klässler\*innen dieses im eigenen Zimmer und nicht mehr mit anderen zusammen erledigen müssen, was von ihm als „freier“ (ebd., 45) bewertet wird. Freier bedeutet hier vermutlich vor allem weniger Kontrolle durch Erwachsene bzw. das Personal und mehr Privatsphäre, vielleicht aber auch mehr Eigenverantwortung. Bei Gm2 bleibt erst mal offen, in welchem Verhältnis Alter und Klassenstufe in diesem Internat bei der Gewährung von Möglichkeiten stehen, während in anderen Internaten, z.B. Internat B, die Klassenstufe entscheidend ist. Insgesamt liegt der Fokus der ersten Darstellungen auf das Leben der Jugendlichen rahmenden Internatsstrukturen und -regeln, die offenbar klar definiert sind.

Nach einem Signal des aktiven Zuhörens („Mhm“) der Interviewerin entsteht eine fünfsekündige Pause, bei der keiner der Jugendlichen an die vorherigen Darstellungen anknüpft. Es ist daher zu vermuten, dass zu Beginn noch keine Selbstläufigkeit in der Diskussion entstanden ist. Dies veranlasst die Interviewerin die anderen Teilnehmenden aktiv zu adressieren und nach ihrer Meinung bzw. Ergänzungswünschen zu fragen. Gleichzeitig formuliert sie eine an Gm2 anknüpfende Nachfrage, ob sie früher „gern schon mehr gewollt“ (ebd., 48) hätten oder das damals so „völlig in Ordnung“ (ebd., 49) fanden. Die Jugendlichen haben nun die Chance an verschiedene Komponenten ihrer Fragen anzuknüpfen. Gw3 bezieht sich auf den hinteren Teil der Frage und erklärt zunächst, noch nicht so lang im Internat zu leben wie ihr Vorredner, wodurch sie sich ggf. auch als weniger erfahren etikettieren möchte. Sie schätzt allerdings ein, dass sie im vorhergehenden Schuljahr gern mehr „gewollt“ (ebd., 51) hätte, weil sie überwiegend mit Jugendlichen aus der höheren Klassenstufe befreundet war, die dann mehr Freiheiten hatten als sie selbst. Der Wunsch bzw. die Einschätzung resultiert also vor allem aus einem Zugehörigkeitsbedürfnis bzw. der Pflege von Peerkontakten, die so offenbar durch die festgelegten Zeiten beschränkt waren. Erneut fragt die Interviewerin anschließend aktiv nach der

Ansicht der anderen, wobei sich nicht erschließt, was zu dieser Nachfrage führt. Anders als davor entstand keine Pause, die dazu veranlasst haben könnte, so dass die Gruppendiskussion mehr den Charakter eines Interviews annimmt und vielleicht auch erzwungen wirkt. Dies führt letztlich zu zwei weiteren Positionierungen der Jugendlichen. So fände Gm4 (58) „ein bisschen freier vielleicht doch mal nicht schlecht“ und betont hier insbesondere die Ausgehzeiten am Abend, die er sich länger wünschen würde. Trotzdem erachtet es sonst als „eigentlich ganz in Ordnung“ (ebd., 59f), was als weitestgehende Zufriedenheit mit den anderen Regeln bzw. dem Leben im Internat interpretiert werden kann, wobei das „eigentlich“ auf weitere Kritikpunkte oder Wünsche hinweist, die nicht artikuliert wurden. Gw5 validiert die allgemeine Einschätzung von Gm4, verweist ähnlich wie Gw3 aber auch darauf, noch nicht so lang im Internat zu leben. Auch hier ist zu überlegen, ob sie damit die Bedeutung ihrer Erfahrungen einschränken möchte. Sie erklärt, dass es sie „eigentlich nicht gestört“ (ebd., 63) hat – es wird vermutet, dass sie dabei an die Ausgangszeiten anknüpft. Es entsteht keine gemeinsame Konklusion, was eventuell auf die Reihum-gehende Darstellung zurückzuführen ist.

*Die Eingangspassage verlief insgesamt stockend mit zwei Nachfragen bzw. Erzählaufforderungen der Interviewerin, was so intensiv nur für diese Gruppe kennzeichnend ist. Dennoch nehmen die Jugendlichen Bezug aufeinander und fokussieren gemeinsam überwiegend die Ausgangszeiten, wobei insgesamt deutlich wird, dass die Möglichkeiten in diesem Internat, ähnlich wie in den meisten anderen untersuchten Internaten, von der Klassenstufe abzuhängen scheinen bzw. Regelungen für spezifische Klassenstufen existieren. Insgesamt nehmen die Selbstbestimmungsmöglichkeiten mit zunehmender Klassenstufe zu und damit verbunden bestimmte Kontrollmechanismen (z.B. längere Ausgangszeiten, Zimmerstudium ab Oberstufe) ab. Offenbar liegt der Fokus hier auf kollektiv-gültigen Strukturen und weniger auf Einzelfallentscheidungen, die im Internat F stärker rekonstruiert werden konnten.*

An die Eingangssequenz anschließend verschiebt die Interviewerin das Thema zum Klima und Miteinander mit den Erzieher\*innen. Dabei fragt sie auch danach, ob die Jugendlichen sich von ihnen ernst genommen fühlen oder ob sie das Gefühl haben, „eigentlich wird eher über uns entschieden“ (I, 68). Die Proposition erfolgt erneut durch Gm1, der zunächst klarstellt, dass die Erzieher\*innen „schon das Sagen über“ (ebd., 69) sie haben, dass ein lockerer Umgang untereinander aber möglich ist, „wenn man dann gut ist und wenn man sich an alles hält“ (ebd., 70). Es lässt sich hier daher vermuten, dass ein angepasstes Verhalten ein positives Klima begünstigt. Gm2 betrachtet daran anschließend etwas differenzierter die Bedeutung der Personenbezogenheit, da er die Erzieher\*in sehr unterschiedlich einschätzt. Durch den organisational angelegten Wechsel der Erzieher\*innen mit jeder Klassenstufe, sammeln die Jugendlichen daher auch sehr heterogene Erfahrungen. So empfindet Gm2 das Klima im aktuellen Schuljahr viel besser als im vorherigen Jahr, was wiederum das gesamte Gruppenklima prägt. Gm4 validiert die Bedeutung der jeweiligen Erzieher\*innen für das Klima schließlich auch und hebt im Gegensatz zu seinem Vorredner hervor, dass seine Gruppe das Klima eher angespannt wahrnimmt, während die Beziehung zu den Erzieher\*innen in der Oberstufe „ganz



ok“ sei (ebd., 90). Die Interviewerin hakt hier nach einer kurzen Pause nach und fragt nach den Ursachen für das angespannte Klima und versucht so vermutlich Interesse an der Lebenswelt der Jugendlichen zu zeigen. Gm4 reagiert hierauf offenbar etwas verunsichert und scheint einer Antwort eher aus dem Weg gehen zu wollen:

„Äh, ähm (...) keine Ahnung, das ist einfach so. Also mit dem einen Erzieher kann man weniger reden [...] und (.) da auch (.) zum Beispiel während des Studiums, ist es auch, ist ja auch, das ist ja auch ziemlich anstrengend und, ja“ (ebd. 92ff).

Zwar wird deutlich, dass Gespräche „mit dem einen Erzieher“ schwierig seien, er elaboriert dies und auch den Zusammenhang mit dem Studium aber nicht tiefergehend. Die Interviewerin reagiert hierauf durch zweimaliges Wiederholen von „Mhm“ mit kurzen Pausen, eventuell in der Hoffnung, weitere Beschreibungen und Einschätzungen zu erhalten, die sich allerdings nicht anschließen.

Anders als in der vorherigen Sequenz fragt sie diesmal nicht erneut bei den anderen Jugendlichen nach, sondern verschiebt das Thema:

„Was genau könnt ihr denn dann im Internat und in eurem Leben so alles mitentscheiden? Ihr meintet eben schon, man kann so ein bisschen abends rausgehen und so. Aber könnt ihr AG's frei auswählen? Könnt ihr möglicherweise auch Mitarbeiterinnen, Mitarbeiter aussuchen, die im Internat mal anfangen. (Gm1: husten) Oder eure Freizeitgestaltung, was ist denn hier so vorgegeben oder wo könnt ihr / sagt ihr, da können wir eigentlich viel mitbestimmen und wo sagt ihr; hm, eigentlich würde ich vielleicht gerne?“ (I, 97ff).

Die Frage ist sehr umfassend formuliert und geht von einer zunächst eher offenen Ausgangsfrage über zur Aufzählung von möglichen Themen, was unterschiedliche Reaktionen zur Folge haben kann. Einerseits haben die Jugendlichen durch die Aufzählung verschiedenste Anknüpfungspunkte, die ihnen ggf. auch als Hilfestellung dienen, andererseits könnten sie auch in bestimmte Richtungen beeinflusst worden sein. Es entwickelt sich hieraus aber eine für diese Gruppendiskussion verhältnismäßig umfassende Diskussion, an der sich auch alle beteiligt haben.

Sowohl Gw5/6 als auch Gw3 scheinen auf diese Frage zeitgleich antworten zu wollen, Gw3 lässt Gw5/6 jedoch den Vortritt: „Nein, mach du“ (Gw3, 105). Gw5/6 beginnt ihre Darstellung mit dem Beispiel, dass sie am Wochenende von ihren Erzieher\*innen oft gefragt werden, ob sie Wünsche für Aktivitäten haben oder diese sich rückversichern, ob die Jugendlichen geplante Aktivitäten als gut bewerten: „Und das ist nicht so, dass sie direkt sagen, dass wir das machen und dass wir da nichts bestimmen können“ (ebd., 108f). Entsprechend hat sie den Eindruck, dass sie Einfluss nehmen können. Hierbei scheint es sich um gruppenbezogene Aktivitäten zu handeln, die organisational angelegt zu sein scheinen. Trotzdem bleibt sie noch auf einer Meta-Ebene, ohne von ganz konkreten Situationen auszugehen. So entsteht der Eindruck, dass dies verallgemeinerbar ist und einen typischen Ablauf darstellt, die Jugendlichen hier nach ihrer Meinung zu fragen. Gw3 knüpft nicht direkt an Gw5/6 an und greift andere mögliche Mitbestimmungsthemen der Interviewerin auf (Mittagessen, Personalauswahl) und

äußert hierzu, dass sie da keinerlei Einfluss besitzen und auch nicht danach gefragt werden. Als die Interviewerin hierzu direkt nachfragen möchte, ob sie dabei gerne Einfluss nehmen würden, wird sie von Gm1 unterbrochen, der zumindest für die Personalauswahl sehr deutlich klarstellt, dass sie „ja diese Person ja sowieso nicht (kennen), wenn die uns jetzt ein paar vorlegen, (.) ich denke, die Erzieher machen das, was sie für richtig halten“ (ebd., 123f). Es stehen so zwei Gedanken eher unverbunden und nicht eindeutig ausformuliert nebeneinander. Daher bleibt unklar, was beispielsweise die Unkenntnis über die Bewerber\*innen für ihn bedeutet: Fühlt er sich nicht in der Lage darüber mitzuentcheiden oder möchte er dies gar nicht. Auch der Hinweis, dass die Erzieher\*innen machen könnten, was sie möchten, lässt sich vielfältig deuten. Vermutet werden könnte, dass er der Auffassung ist, dass die Erzieher\*innen die Jugendlichen sowieso nicht wirklich einbeziehen würden, da diese über die Entscheidungsmacht verfügen.

Bei der Auswahl von Mahlzeiten würde Gm1 (126) hingegen gerne „manchmal“ Einfluss nehmen, schätzt dies aber als „ziemlich Luxus“ (ebd., 129) ein. Dieser Wunsch ist nicht untypisch und tritt in mehreren Gruppendiskussionen auf (vgl. u.a. Internat B, D, E). *Hier entsteht jedoch ein interessanter Gegenhorizont durch die Metapher „Luxus“, bei dem sich die Frage nach dem Hintergrund dieser Einschätzung stellt, da zu vermuten ist, dass Mitbestimmung der Mahlzeiten z.B. im familiären Kontext nicht als Luxus bewertet würde. Hier wird auch nicht eine bestimmte Nahrung als Luxus definiert, sondern Mitbestimmung als Handlung bzw. Prozess. Nahrungsaufnahme stellt ein menschliches Grundbedürfnis dar, die jedoch – so kann hier vermutet werden – nicht den individuellen Vorlieben entsprechen muss (d.h. das Angebot selbst, ggf. aber auch Essenszeiten u.ä.). Wenn Luxus als den üblichen Rahmen übersteigend und nicht notwendige Ergänzung verstanden wird, so kann hier davon ausgegangen werden, dass eine Mitbestimmung bei den Mahlzeiten als übertrieben, nicht notwendig oder nicht selbstverständlich erachtet wird.* Gm2 erklärt schließlich zu glauben, dass es die Möglichkeit des Äußerns von Wünschen zum Essen sogar gäbe, er dies aber nie genutzt hätte und „das hat, [...] (glaubt er), generell noch nie jemand gemacht“ (ebd., 135f). Ihm wurde aber von einer Erzieherin erklärt, dass er in der Küche Vorschläge machen könnte – ein Hinweis darauf, dass das Personal Jugendliche zur (punktuellen) Mitbestimmung ermutigt. Dies würde aber nicht für eine ganze Woche, sondern eher für einzelne Mahlzeiten gelten. *Es scheint entsprechend so, als gäbe es Einflussnahmemöglichkeiten, die aber eventuell nicht formalisiert bzw. organisiert, wie dies beispielsweise im Internat J existiert, und nicht allen bekannt sind. Sollte die Vermutung, dass noch niemand einen Versuch unternommen hat, stimmen, kann dies erstens darauf hindeuten, dass insgesamt eine ausreichend hohe Zufriedenheit mit den Mahlzeiten herrscht, zweitens auf fehlende Motivation und Initiative hinweisen und drittens, ggf. mit den anderen Punkten verbunden, ein Indiz für angepasstes Verhalten darstellen. In Kombination mit Gm1 Vorstellung der Einflussnahme als „Luxus“ ist eher von angepasstem und als nicht ausreichend bzw. als notwendig erachteter Einflussnahme auszugehen, wobei der Wunsch danach durchaus auf eine Bedürftigkeit hindeutet.*

Nach zwei kurzen Pausen fragt die Interviewerin nach weiteren „Sachen“ neben Personal und Essen, wo die Jugendlichen der Meinung sind, „voll viel mitbestimmen oder auch gar nichts mitbestimmen“ (I, 142f) zu können. Die zweite Interviewerin ergänzt hierzu noch AG`s oder Freizeitgestaltung als Beispiele. Gm4 (146f) erklärt darauf hin, dass sie, so glaubt er, selbst entscheiden können, welcher Aktivität sie nachgehen möchten, „also ob Instrument oder Sport“. Gw3 elaboriert dann aber weiter, dass sie jedoch nicht mitbestimmen können, welche AG`s zur Auswahl stehen. Illustriert wird dies am Beispiel einer Tanz-AG, die sie sich eventuell wünschen würde, von der sie aber denkt: „Dann wird das doch nicht gemacht“ (ebd., 151f). Gm1 verweist sie daraufhin an die Tanzschule, vielleicht um ihr eine Alternative aufzuzeigen, vielleicht aber auch, um ihren Wunsch abzuwerten, worauf hin Gw3 nochmal betont, dass sie die Angebote trotzdem nicht mitentscheiden können, was durch die anschließende Pause als Form der Zwischenkonklusion interpretiert werden kann. Daran anknüpfend möchte die Interviewerin wissen, ob sie eine bestimmte Anzahl an AG`s belegen müssen, interessiert sich also für den Verpflichtungsgrad der AG`s. Auf die Frage folgen diverse Redner\*innenwechsel in einem antithetischen Verlauf, der letztlich in eine Synthese und damit Konklusion führt: Während Gm2 beginnend betont, dass sie frei seien, aber eine angefangene AG auch fortführen müssten, verneint Gm1 dies und erklärt, dass sie eine sportliche und musikalische AG auswählen müssten. Es entfacht so eine kleine sehr wechselseitige Diskussion mit einigen Unterbrechungen zwischen den Mädchen und Jungen darüber, die für diese Gruppe untypisch ist.

- 158 I: Müsst ihr eine bestimmte Anzahl an AGs oder so was machen oder seid ihr ganz frei? (...)  
 159 #00:08:42-9#  
 160 Gm2: (unv.) frei, aber, wenn man eine AG angefangen hat, dann muss man (unv.).  
 161 #00:08:47-3#  
 162 Gm2: Nein, aber wenn es / #00:08:47-7#  
 163 I: Aber / #00:08:48-1#  
 164 Gm1: Nein, man muss sich auf eine sportliche und eine musikalische / #00:08:54-3#  
 165 Gw3: Na man kann (unv., reden parallel) / #00:08:54-7#  
 166 Gm2: Nein, ich glaube, das ist aber nicht mehr so. #00:08:56-7#  
 167 Gm1: Bei uns schon, (unv.) ist am Anfang des Jahres, (unv.). #00:09:00-4#  
 168 Gm2: Also bei, bei uns ist es nicht. (...) #00:09:04-9#  
 169 Gm1: Also eigentlich muss man, aber. #00:09:06-2#  
 170 Gw5: Also am Anfang uns (unv.) gesagt, dass es am besten wäre, wenn man sich jetzt zwei  
 171 Hobbys sucht, #00:09:11-1#  
 172 I: Mhm. #00:09:11-4#  
 173 Gw5: die dann aber auch aus zwei verschiedenen Bereichen kommen. Aber es muss nicht  
 174 unbedingt so sein. #00:09:15-9#  
 175 I: Mhm. (.) #00:09:18-3#  
 176 Gw3: Also als ich hierhin kam, wurde mir gesagt, eine soziale und eine sportliche Aktivität. Und  
 177 (lachen) deswegen, also ich glaube, (unv.) ganz viel verschiedene. (lachen) #00:09:30-6#  
 178 I: Okay. (.) Ist aber auch spannend, wenn das so unterschiedlich ist. #00:09:35-9#  
 179 Gm2: Ja. (...) #00:09:37-5#

Sichtbar wird, dass die Jugendlichen hier sehr unterschiedliche Erfahrungen sammeln, sich also auch verschiedene Erfahrungsräume abbilden, die vermutlich auf die unterschiedlichen Wohngruppenzugehörigkeiten zurückzuführen sind, innerhalb von Wohngruppen aber kollektive Regelungen implementiert zu sein scheinen, wie durch z.B. „bei uns“ (Gm1, 167; Gm2, 168) deutlich wird. Gw5 und Gw3 berichten dann etwas konkreter, was ihnen zu Beginn des Internatsbesuchs mitgeteilt wurde. Demnach wurde Gw5 gegenüber formuliert, dass es „am besten wäre“ (ebd., 170), wenn sie zwei Hobbies aus verschiedenen Bereichen hätte, „es [...] (aber) nicht unbedingt so sein muss“ (ebd., 173f), wodurch vermittelt wird, dass dies eine Art Ideal wäre, von dem aber auch Abweichungen toleriert werden. Gw3 wurde auch nahegelegt, zwei AGs zu besuchen, die jedoch sozial und sportlich sein sollten. Sie verknüpft dies letztlich dahingehend, dass sie glaubt, es gäbe da „ganz viel verschiedene“ (ebd., 177), vermutlich, Ansichten, was als Synthese interpretiert werden kann, die Gm2 letztlich noch ratifiziert.

*Deutlich wird so, dass die Jugendlichen hier verschiedene Aussagen und Erwartungen erleben und damit keine eindeutige Regelung im Internat zu herrschen scheint. Vermutet werden kann, dass sowohl die Klassenstufe als auch die besuchte Internatsgruppe hierfür bedeutsam sind. Insgesamt ist in der Gesamtsequenz zu wahrgenommenen Mitbestimmungsmöglichkeiten im Internat vor allem sprachlich auffällig, dass die Jugendlichen sehr viel „glauben“. Dies kann als Formulierung von Unsicherheit in der Gruppendiskussion, etwas Falsches zu sagen, gedeutet werden, es kann aber auch ein Hinweis auf eine tatsächliche Unsicherheit oder Unwissenheit, wie Prozesse u.ä. im Internat verlaufen, darstellen. Dass auch in diesem Internat keine ganz einheitlichen Standards für alle Jugendlichen zu finden sind, wird vor allem bei der AG-Wahl deutlich, die so vor allem im Internat A fast identisch diskutiert wurde. Ansonsten scheinen die Jugendlichen bei Freizeitaktivitäten partizipieren zu können, da die Betreuer\*innen sie u.a. nach Ideen fragen. Dies lässt sich als nicht formalisierte Alltagspartizipation beschreiben. Bei institutionellen Gegebenheiten, wie Personal und Mahlzeiten partizipieren die Jugendlichen nicht und scheinen dies ggf. auch als unnötig zu erachten. Gerade beim Essen wird deutlich, dass sie glauben, man könnte sogar mitbestimmen, aus ihrer Sicht hat dies aber noch nie jemand getan, was auch auf eine Praktik von Anpassung/Akzeptanz hinweist. In Zusammenhang steht dies auch mit der Vorstellung von Mitbestimmung als „Luxus“.*

Im Anschluss verschiebt die Interviewerin erneut den Schwerpunkt und bittet die Mädchen und Jungen das Klima unter den Schüler\*innen im Internat zu beschreiben. Insgesamt wird dieses von allen als „ganz gut“ (Gm4, 184; vgl. auch Gw3, 189) bewertet, auch wenn verdeutlicht wird, dass dies von den jeweiligen Personen abhängig ist, die miteinander zu tun haben, und sich das Verhältnis auch verändert, u.a. durch neue Jugendliche, die in eine Gruppe dazu kommen. Nachdem nach einem „Mhm“ der Interviewerin (199) erneut eine Pause entsteht, fragt diese nochmal stärker nach dem Gefühl ernstgenommen zu werden wie auch nach Konflikten und Streitereien sowie deren Lösungswege. Dabei interessiert sie auch, ob dies eher zwischen den Jugendlichen oder unter Einbezug des Personals stattfindet. Hierzu gibt es nur wenige Reaktionen. So wird von Gm1 zunächst betont, dass es eher untereinander bearbeitet

wird, Gw3 ergänzt dann aber, dass Erzieher\*innen in der Vergangenheit schon integriert wurden, „weil, sagen wir mal, es so schlimm wurde“ (ebd., 207). Trotzdem stimmt sie Gm1 zu, dass Konfliktbearbeitung davon abgesehen eher untereinander geschieht. Nach dieser eher kurzen Auseinandersetzung möchte die Interviewerin mehr über gemeinsame Entscheidungsprozesse und –formate innerhalb der Internatsgruppen erfahren. Hierfür verweist sie auf die von den Jugendlichen erwähnten gemeinsamen Entscheidungen, die sie in der Gruppe treffen. Gw3 stellt hierzu dar, dass es keine Versammlungen oder ähnliches bei ihnen gibt, sondern die Erzieher\*innen sie einfach nach ihrer Meinung fragen, Vorschläge machen und die Mädchen dann auch entscheiden können, ob sie etwas mit den Jungen unternehmen möchten. Zunächst wird hierbei nicht ersichtlich, dass sie nicht für alle Jugendlichen spricht, durch den Hinweis auf die Aktivitäten mit den Jungen, wird dies letztlich deutlicher. Dass die Jugendlichen hier verschiedene Erfahrungen sammeln, lässt sich dann durch die Differenzierung von Gm2 erkennen. Dieser erläutert: „Also bei uns gibt es immer Versammlungen für alles. Es gibt jeden Tag mindestens eine Versammlung“ (ebd., 224f). Bei diesen wird von seinem Erzieher meist eine Aktivität vorgeschlagen, „was eigentlich ganz gut ist“ (ebd., 227), die aber auch durch eigene Ideen ergänzt werden können. Daneben existieren auch geplante Veranstaltungen, wie eine Kanutour, bei denen „natürlich nicht mehr viel“ (ebd., 229) veränderbar ist. Da hieran anschließend eine längere Pause entsteht, adressiert die Interviewerin erneut aktiv die anderen Jugendlichen und fragt, wie es bei ihnen aussieht. Hierdurch wird dann deutlich, dass Gm1 weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Wochenendaktivitäten wahrnimmt – er verweist hier mittels positiven Gegenhorizonts auf eine Entwicklung, die, glaubt er, mit den höheren Klassenstufen einsetzt. Gw6 erläutert schließlich noch weiter, dass es auch auf ihren Aufenthaltsort ankommt. So können die Jugendlichen an Wochenenden im Internat auch in Kleingruppen selbstbestimmt Aktivitäten nachgehen (z.B. Kinobesuch), während an Wochenenden, an denen sie Ausflüge außerhalb des Internats unternehmen, weniger Mitbestimmung möglich ist: „da fährt man zum Beispiel irgendwo hin und das ist dann halt so fest geplant“ (ebd., 240f).

Für die nächste Sequenz stößt die Interviewerin eine Vorstellung der formalisierten Partizipationsstrukturen im Internat an. Neben der Frage, ob es ähnliche Dinge wie Schülerparlamente oder Schülermitverwaltung auch im Internat gibt, bittet sie um die Darstellung von eigenen Erfahrungen mit diesen und möchte auch wissen, ob ein paar der Jugendlichen dort selbst aktiv sind. Gm2 (246ff) reagiert als einziger auf diese Fragen: „Also ja, das, das gibt es, ähm aber ich glaube, das ist erst ab der Q1 oder so. [...] Da wird dann gewählt, wer das macht und (...), ja. [...] Das ist es.“ Formal betrachtet scheinen es solche Strukturen also implementiert zu sein, diese liegen jedoch außerhalb des Erfahrungsraums von Gm2 und vermutlich der anderen Teilnehmenden, da diese sonst ggf. Ergänzungen getroffen hätten. Offenbar ist formalisierte Mitbestimmung erst in der Oberstufe im Internat verankert, so dass diese auch noch keine Bedeutung für die Jugendlichen der Gruppendiskussion zu haben scheint. Die Intervie-

werin versucht schließlich durch gezielte Nachfragen nach gemeinsamen Internatsversammlungen, „wo irgendwie alle Internatler mal gemeinsam was entscheiden“ (ebd., 252) und unter Bezugnahme auf ein Beispiel (ein am Vortrag stattgefundenes Fest), von dem sie offenbar mitbekommen hat, noch mehr über die Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung herauszufinden. Hierauf reagieren die Jugendlichen etwas umfassender. Gm1 (256) betont zunächst, dass dies „eigentlich wenig mit Internat zu tun (hat), also mehr mit Klassen“ und hebt dann noch hervor, dass es er noch nie eine große Versammlung im Internat erlebt hätte. Die anderen Jugendlichen elaborieren schließlich mehr zum Thema Mitbestimmung beim Sommerfest. Bei der Organisation und Gestaltung dessen wurden die Jugendlichen über ihre Klassenzugehörigkeiten eingeteilt und hatten „jetzt keine Sprachrechte“ (Gw3, 266), was darauf zurückgeführt wird, dass dieses Fest eine schon lang existierende Tradition sei: „ist glaube ich so, kann man nicht so wirklich mitbestimmen, dass man was verändert, weil das halt sozusagen eine Tradition schon ist“ (ebd., 269f). Offenbar scheint die Einhaltung dieser Tradition bedeutsam bzw. legitimiert diese für die Jugendlichen, dass keine Mitbestimmung erforderlich ist. Durch eine weitere Nachfrage erkundigt sich die Interviewerin schließlich noch danach, ob sie auch die Aktivitäten und Tätigkeiten dort nicht mitbestimmen durften, was, so die Jugendlichen, von den Klassenlehrer\*innen abhängig sei, der\*die mehr oder weniger selbstständig entscheidet, was die Klasse übernimmt. Erneut versucht die Interviewerin mehr über Mitbestimmung im Internat zu erfahren und verdeutlicht den Jugendlichen, dass die Veranstaltung eher ein Schulfest gewesen sei und fragt, ob es ähnliches auf Internatsebene gibt. Gm2 nennt hierauf die Messen, bei denen alle Jugendlichen zusammenkommen und Gm1 benennt den Adventskaffee als Veranstaltung, bei der es Kuchen gibt und von vielen Bewohner\*innen die Eltern dabei seien. Auf die Frage, ob dies „eher so ein Kennenlernen, Beisammensein“ (I, 290) sei, erhält die Interviewerin von Gm1 und Bm3 Bestätigung. *In dieser, sehr durch Nachfragen gekennzeichneten Sequenz spiegelt sich letztlich wieder, dass die Mädchen und Jungen kaum Möglichkeiten zu haben scheinen, sich an der Gestaltung des Internats oder größeren Aktivitäten zu beteiligen. Es scheint für sie auch keine Plattform der formalisierten Interessensvertretung zu geben, da diese nur der Oberstufe zugänglich ist. Gleichzeitig kommt jedoch in keiner Weise ein Bedürfnis nach formalisierter Mitbestimmung zum Ausdruck, was aber auch auf den fehlenden Erfahrungsraum zurückgeführt werden könnte. Stattdessen scheinen sich die Jugendlichen mit den Gegebenheiten zu arrangieren bzw. sich diesen ohne viel Reflexion anzupassen.*

Offenbar nach weiteren formalisierten Einflussnahmemöglichkeiten suchend, möchte die Interviewerin als nächstes mehr über Beschwerdeverfahren erfahren bzw. was sie unternehmen, wenn sie mit etwas wirklich unzufrieden sind. Gm1 nennt hier als erstes die Kontaktaufnahme zu den Erzieher\*innen, auf Nachfrage, ob sie auch zur Internatsleitung gehen würden, validiert dies Gm1 (295) mit der Einschränkung: „wenn es kompliziert ist, dann schon“. Gm4 verweist dabei auf eine Situation im letzten Jahr, bei der sie diesen Weg gewählt haben. Auf die Rückfrage, ob sie der Interviewerin erzählen würden, welchen Anlass es dafür gab, elaboriert Gm4

(300), dass ein Erzieher sich nicht „gut“ gegenüber einem Schüler verhalten hätte. Gm2 validiert dies und betont, dass sie, vermutlich seine Internatsgruppe, dasselbe wegen dem Erzieher getan hätten. Die Jugendlichen halten hier allerdings offen, was genau vorgefallen ist.

Daran anschließend folgt nach einem „Okay“ (I, 309) als Bestätigung für die Darstellung der Jugendlichen erneut eine Pause von circa vier Sekunden, die die Interviewerin wohl als Abschluss der Thematik wahrnimmt und sie veranlasst, eine neue Frage zu formulieren. Hierfür fasst sie zusammen, dass die Jugendlichen überwiegend Freizeitaktivitäten „und so was mitbestimmen“ (ebd., 310) können und bittet sie verbunden mit dem Hinweis, dass sie selbst nicht auf einem Internat war, um die Erzählung eines Beispiels,

„wo ihr sozusagen das Gefühl hattet, ihr könntet irgendwas so richtig gut mitbestimmen im Alltag im Internat? Oder auch ein Beispiel, wo ihr sagt, hätten wir mega gerne mitbestimmt, aber haben wir irgendwie keinen Einfluss gehabt?“ (ebd., 311ff).

Möglicherweise ist dies ein erneuter Versuch, die Jugendlichen zu einer detaillierten Beschreibung zu motivieren. Gm1 (315f) ergreift hierauf als erster das Wort und stellt dar, dass er gerne mehr bei Ausflügen, „so Wallfahrten oder keine Ahnung was“ mitbestimmen würde, um zu äußern, dass er „keine Lust drauf“ (ebd.) hat. Er elaboriert weiter, dass dies Veranstaltungen sind, an denen sie teilnehmen müssen, da es ein katholisches Internat ist. Daneben würde er aber auch auf andere Ausflüge verzichten wollen, da er z.B. ebenso das Zelten ablehnt. Die Wallfahrten scheinen vor allem aus religiösen Traditionen des Internats heraus stattzufinden und nicht aufgrund der Vorlieben der Jugendlichen, von denen er glaubt, dass keiner gern daran teilnimmt. Das Zelten kann im Gegensatz dazu eher als eine persönliche Ablehnung interpretiert werden. *Ihm geht es insgesamt also weniger um die Mitgestaltung der Ausflüge, sondern eher um den Wunsch nach Selbstbestimmung, also zu entscheiden, nicht an den Ausflügen teilzunehmen.* Gw3 teilt die Ansichten von Gm1 nicht. Zwar hebt sie hervor, dass Mädchen nicht an Wallfahrten teilnehmen, offenbar ist dies organisational nur für die Jungen vorgesehen, dennoch fand sie die Ausflüge „eigentlich immer ganz schön“ (ebd., 328) und auch das Zelten fand sie „cool“ (ebd., 329). Gm1 unterstellt ihr daraufhin, gar nicht dabei gewesen zu sein, woraufhin sie klarstellt, dass sie bei einem anderen Zeltausflug dabei war als er. Die Einschätzungen der beiden beruhen also auf unterschiedlichen Kontexten. Dennoch kann durch die Ergänzungen durch Gw3 geschlussfolgert werden, dass die gemeinsamen Ausflüge manchen mehr und manchen weniger zusagen, was nicht überraschend ist.

Da die Darstellungen danach erneut nicht selbstläufig verlaufen, stellt die Interviewerin die nächste Frage nach ihren Aktivitäten am Wochenende. Gm2 (333) benennt als erstes, dass sie Samstagabend „Ausgang“ haben. Dies rahmt er dann aber damit, dass sie auch samstags Schule haben, „deshalb ähm, wenn überhaupt, dann machen wir nach der Schule irgendwas“ (ebd., 335f). „Irgendetwas“, so schildert er, war beispielsweise ein Ausflug ins Phantasialand, während sie abends gestaffelt nach Alter, aber erst ab der 10. Klasse das Internat verlassen können. Hierauf folgt ein kurzes „Okay“ der Interviewerin (345) und eine dreisekündige Pause – erneut entsteht also keine selbstläufige Darstellung der Jugendlichen. Auf Nachfrage, ob die

Wochenendausflüge nur nach Geschlechtern getrennt erfolgen, erläutert Gw5, dass dies unterschiedlich ist. Gm1 elaboriert dann weiter, dass es eher selten gemeinsame Aktivitäten gibt, während Gw6 differenzierend ausführt, dass dies von den jeweiligen Internatsgruppen abhängig sei. Gw5 berichtet dann von einem gemeinsamen zweiwöchigen Ausflug ihrer Gruppe mit einer Jungengruppe nach Holland. Da erneut keine genauere Erläuterung folgt, bittet die Interviewerin die Jugendlichen zu erzählen, was sie in Holland unternommen haben. Daraufhin erzählt Gw5, dass sie auf einem Zeltplatz waren und sowohl einen Freizeitpark als auch ein Schwimmbad besucht haben. Dies nimmt die Interviewerin zum Anlass, um zu erfahren, wer diesen Ausflug gestaltet hat. Gw5 meint sich zu erinnern, dass dieser Ausflug eine Überraschung gewesen sei, was Gw6 ratifiziert. Gw5 elaboriert dann auch weiter, dass sie daher nichts mitbestimmt hätten, aber die Erzieher\*innen sie „auch so gut (kennen), dass die wissen, was [...] uns gefallen würde und was nicht“ (ebd., 368f). So kommt in gewisser Weise ein Vertrauen gegenüber den Erzieher\*innen zum Ausdruck, gleichzeitig geht damit aber auch die Abgabe von Verantwortung für Mitbestimmung einher.

Erneut entsteht eine Pause, so dass die Interviewerin (371ff) die nächste Frage formuliert:

„Würdet ihr gern mehr im Internat mitbestimmen? (.) Und wenn ja, wo oder auf euer eigenes Leben im Internat Einfluss haben. Oder sagt ihr, ach eigentlich sind wir hier ganz zufrieden und passt schon so?“.

Gm1 (374) antwortet hierauf, dass er das Studium „noch ein bisschen verlegen (würde), aber sonst passt es eigentlich gut“, wodurch eine gewisse Zufriedenheit mit den Einflussnahmemöglichkeiten zum Ausdruck kommt, die offenbar nur durch eine zeitliche Verlegung des Studiums verbessert werden könnte. Unklar bleibt, ob es um geringe zeitliche Veränderungen ginge oder ob „noch ein bisschen“ eher als vorsichtige Formulierung von Kritik zu interpretieren ist. Die Antwort auf die Nachfrage, was er mit „verlegen“ meint, ist akustisch leider nicht ganz verständlich, so dass nicht sicher ist, worin er das Problem sieht. Es scheint aber andere Aktivitäten zu beeinflussen („wenn ich davor mal irgendwas mache“ (ebd., 379)). Die Problematik wird dann aber durch die anschließende Elaboration von Gm4 zum Ausdruck gebracht. Das Studium umfasst eine feste Dauer von zwei Stunden und ist mit einer Anwesenheitspflicht verbunden, wodurch sie – unabhängig von dem zu erledigenden Aufgabenumfang – es nicht eher verlassen dürfen. Gw3 (384) validiert Gm1 Wunsch und formuliert dies auch weniger verhalten: „ehrlich gesagt, würde ich das gerne verändern“. Ihre Erläuterungen sind hier allerdings etwas verwirrend. Sie beschreibt, dass sie manchmal auch ein Abendstudium haben, das aber am Ende des Nachmittags liegt. Es ist unklar, ob sie damit sagen möchte, dass sich das Abendstudium an ein Nachmittagsstudium anschließt und sie dies daher als zu viel und überflüssig bewertet oder dass das Abendstudium nach dem Nachmittag zeitlich ungünstig liegt. Entscheidend für ihre Kritik ist vor allem der anschließende Aspekt, „manchmal aber nichts zu tun“ (ebd., 388) zu haben, weil die Aufgaben bereits erledigt sind und sie nicht gehen zu dürfen. Sie kann also die Kontrolle bzw. Fremdbestimmung ihrer Zeit, für die sie selbst



keine Notwendigkeit sieht, das Studium zu betreiben, nicht nachvollziehen. Da die Jugendlichen hier zwar eine gemeinsame Kritik beschreiben, nicht jedoch Versuche, diese zu verändern, fragt die Interviewerin hier nach. Somit versucht sie Aufschluss über die konkreten Handlungspraktiken der Jugendlichen zu erhalten. Auffällig ist Gm1 (393) Reaktion hierauf: „Versucht ja, (.) aber, also kein wirklicher Versuch“, womit er zunächst ein Bemühen signalisiert. Das anschließende „aber“ hätte auch auf Misserfolge bei diesem Versuch hindeuten können, es folgt stattdessen aber eine Relativierung des Änderungsversuchs, der so offenbar doch nicht oder nur eingeschränkt stattfand. Durch Gm4's anschließende Elaboration wird deutlich, dass die Jugendlichen während des Studiums bereits durch direkte Nachfragen versucht haben, es eher verlassen zu dürfen, was Gm1 validiert. Dies zeigt aber auch, dass es hier weniger um einen strukturellen Veränderungsversuch der organisationalen Regeln ging, sondern eher der akuten Problemlösung durch punktuelle Einflussnahme bzw. Aushandlung zu dienen schien. Möglicherweise sehen die Jugendlichen aber auch keine Möglichkeit der strukturellen Veränderung, da für sie, wie bereits dargestellt, keine formalisierten Mitbestimmungsstrukturen existieren. Mit der anschließenden Frage versucht die Interviewerin genau dieser Praktik nachzugehen und fragt, warum sie keine Versuche unternommen haben. Gm1 wechselt im Vergleich zu den vorherigen Aussagen die Perspektive und erklärt, dass viele nur denken, dass sie fertig mit ihren Aufgaben seien, es aber eigentlich nicht sind. Weiterhin führt es als Aspekt an, dass die Erzieher\*innen nicht wollen, dass sie „irgendwelchen Mist bauen“ (ebd., 402), wodurch das Studium den Charakter von Kontrolle und Überwachung ihres Lebens, nicht nur der schulischen Leistungen, erhält. Und drittens benennt er, dass manche („die“ (Gm1, 403)) ihr Handy im Studium nutzen, anstelle ihre Aufgaben zu erledigen. Das könnte auch als eine kleine Form der Rebellion oder des Unterlaufens von Regeln, definiert werden, von denen Gm1 sich allerdings abzugrenzen versucht. *Auffällig ist, dass er drei eher voneinander losgelöste Punkte benennt, die seiner Ansicht nach offenbar alle begründen, warum sie keine Veränderungen hinsichtlich des Studiums unternehmen. Einerseits scheint dies entsprechend damit begründbar zu sein, dass einige Jugendlichen ihre Praktiken im Umgang mit dieser Regel gefunden haben (z.B. das Handy in der Zeit zu nutzen) und andererseits die Einsicht zu haben, dass das Studium wichtig ist, weil sie selbst nicht einschätzen können, wie viel sie tun sollten. Damit unterstellt er auch wenig Eigenverantwortlichkeit, Mündigkeit bzw. eben einen Unterstützungsbedarf.* Gm2 (407f) knüpft dann weniger an Gm1 an und führt aus, dass sie „kaum äh noch mehr Freiheit haben“ könnten und das Studium die einzige verbindliche Aufgabe ist, die sich im Verhältnis zum Vorjahr, das hier zum Gegenhorizont wird, stark verbessert hat. Vielleicht ist die Veränderung zum Vorjahr hier maßgeblich, weil sie einen Zugewinn an Freiheit beschreiben, die sie sowieso, insbesondere im Unterschied zu den Jugendlichen in anderen Gruppendiskussionen (vgl. z.B. Internat A, E, H), als eher groß wahrnehmen. Gm1 ergänzt diese Darstellung noch um die zentrale Bedeutung der Erzieher\*innen, die, wie auch in allen anderen Internaten als zentrale Instanz für den Umfang und die Gestalt von Fremd-, Mit- und

Selbstbestimmung angesehen werden. Gm2 validiert diese Einschätzung schließlich und erachtet die Bedeutung der Erzieher\*innen für die Gestaltung als „wirklich unglaublich“ (ebd., 411) und stellt abschließend das vorherige Jahr in Form eines Gegenhorizontes als „völlig anders“ (ebd., 412) dar, während „dieses Jahr [...] richtig entspannend eigentlich (ist)“ (ebd., 414). Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass das Vorjahr eher konflikthaft gewesen sein könnte. Daran anknüpfend fragt die Interviewerin nach, was zu diesen Wechseln der Erzieher\*innen führt, also ob die Jugendlichen jährlich die Erzieher\*innen oder ihre Gruppen wechseln oder noch andere Gründe dafür verantwortlich sind. Gm2 erklärt darauf hin, dass er glaubt, dass die Gruppen mit zunehmenden Klassenstufen alle zwei Jahre wechseln.

Als nächstes Thema bittet die Interviewerin die Jugendlichen um einen bewertenden Vergleich der Mitbestimmungsmöglichkeiten vom Internat mit der Familie oder auch früheren Schulen. Gm1 beginnt hierauf zunächst mit einer Rückversicherung in Form einer kurzen Paraphrasierung zu antworten, was die Interviewerin ihm dann nochmal bestätigt und gleichzeitig ermutigt, spontane Einfälle zu äußern. Gm1 beginnt erneut die thematische Auseinandersetzung und schätzt die Mitbestimmungsmöglichkeiten zu Hause als deutlich höher als im Internat ein. Dies illustriert er zunächst am Beispiel der Hausaufgaben, bei denen er zu Hause nach Belieben eine Pause machen konnte, während er im Internat „durcharbeiten (muss)“ (ebd., 430). Auch insgesamt schätzt er ein, dass es „ein bisschen freier“ (ebd., 431) im Elternhaus war. Daneben führt er als zweites Beispiel den Ausgang in die Stadt an, bei denen er die Eltern offenbar relativ niedrigschwellig um Erlaubnis bitten konnte, während dies im Internat herausforderungsvoller und durch diverse Termine reglementiert wird. Gw3 elaboriert dies weiter und stellt dar, dass der Tag zu Hause weniger vor- und fremdstrukturiert war. Hier verweist sie auch auf das Studium, das zu einer eher unflexiblen Freizeitgestaltung im Internat führt bzw. zu Hause „so ganz locker“ (ebd., 442) ablief. So beschreibt sie für das Leben zu Hause genauer:

„Ähm, und wenn man dann auch mal nachmittags irgendwie nach der Schule noch mit einer Freundin irgendwie (.) sich verabredet hat oder keine Ahnung was gemacht hat, in der Stadt war oder so was, dann hat man halt die Hausaufgaben (.), Hausaufgaben abends gemacht“ (ebd., 437ff).

Anschließend schildert sie die Gestalt und Flexibilität im Umgang mit den Mahlzeiten als eine weitere Einschränkung des Internats im Vergleich zum Elternhaus. Während der Zugang zum Kühlschrank zu Hause beliebig genutzt und Essenswünsche geäußert werden konnten, „geht das hier natürlich gar nicht“ (ebd., 447f). Insbesondere hier kommt aber auch ein Verständnis und Bewusstsein für die nicht gleichermaßen vorhandenen Zugänge zu Lebensmitteln zum Ausdruck. Da der sich anschließende kurze Kommentar von Gm1 unverständlich war, kann nur vermutet werden, dass es eventuell auch im Internat einen Zugang zu einem Kühlschrank gibt, da Gw3 ihm antwortet: „Ja das geht, wenn man was im Kühlschrank hat, aber wenn man dann in den Kühlschrank guckt und da ist halt nichts“ (ebd., 450f). Sollten die Jugendlichen also die Chance haben, eigene Lebensmittel in einem Kühlschrank zu lagern, so könnte Gw3's Einschätzung auch auf den unkomplizierten ggf. bequemerem Zugang zu Lebensmitteln ge-

deutet werden, die eventuell durch die Eltern besorgt werden. Gm4 verschiebt ohne eine Verbindung zu seinen Vorredner\*innen herzustellen seine Eindrücke auf einen Vergleich mit einer vorherigen Schule, für die es typisch war, bis 17 oder 18 Uhr Unterricht zu haben. Dies führt ihn daher zu der Einschätzung, dass es „von der Schule her besser“ (ebd., 454f) ist, die oft um 13.45 Uhr endet. Bezugnehmend auf sein Elternhaus schätzt er dieses aber ähnlich wie die anderen als deutlich freier ein. *Zusammenfassend nehmen die Jugendlichen das Internat als einschränkender als ihr Zuhause war, da es mehr fixierte verbindliche Elemente im Internatsalltag gibt.*

Nach einer sechs-sekündigen Pause, bei der die Interviewerin vermutlich auf weitere Aussagen gewartet hat, formuliert diese eine nächste Frage mit dem Ziel, mehr über das Erlernen bzw. die Entwicklung von Selbstständigkeit sowie dem Gefühl selbstständig zu sein im Internat zu erfahren. Die Jugendlichen beschreiben hierauf verschiedene Beispiele, um ihre neu erworbene und auch notwendige Selbstständigkeit zu illustrieren. So beginnt Gm1 damit, dass sein Koffer nicht mehr von der Mutter, sondern ihm selbst gepackt wird, da er „jetzt nicht den Erzieher fragen (kann): ja, können Sie mal das und das machen“ (ebd., 471). Gm2 nutzt als Beispiel einen Arztbesuch, für den er das Impfmittel eigenständig besorgen musste. Auch dies sind Dinge, die sonst seine Eltern übernommen hätten. Er begründet dies auch mit einer unpersönlicheren Beziehung zu den Erzieher\*innen unter Herstellung des Gegenhorizont der Eltern:

„Also die Erzieher sind mehr so wie der Chef. Wenn man das nicht macht, dann ist das halt sein eigenes Problem. Die Eltern, die gucken ja dann danach und sorgen sich da drum und so weiter. Und deshalb ähm lernt man viel ähm auch in der Schule und so, [...] wie man das regelt“ (ebd. 481ff).

Gw3 ergänzt schließlich noch, dass durch den Internatsbesuch auch das Bewusstsein steigt, schulische, aber auch alltägliche Probleme (z.B. Termine vereinbaren) alleine, also ohne elterliche Unterstützung, lösen zu können. *Zum Ausdruck kommt so insgesamt, dass die Entwicklung von Selbstständigkeit im Besonderen durch die (attribuierten) anderen Aufgaben und Rollen der Erzieher\*innen begünstigt wird, da die Mädchen und Jungen bei bestimmten Tätigkeiten nicht um deren Unterstützung bitten möchten und diese auch von selbst nicht auf die selbe Weise zur Seite stehen, wie die Eltern. Anders als beispielsweise im Internat B werden die förderlichen Bedingungen in Richtung Verselbstständigung nur auf Frage der Interviewerin hin formuliert, während dies im Internat B als durchgängige Orientierung der Jugendlichen sichtbar wird, so dass hier weniger von einer Orientierung in diese Richtung auszugehen ist.*

Nachdem erneut eine längere Pause entsteht, bittet die Interviewerin die Jugendlichen noch etwas zu den Internatsregeln und deren Stellenwert, u.a. ob diese gemeinsam ausgehandelt oder eher vorgelegt werden, zu erzählen. Gm1 äußert hier eindeutig, dass diese vorgelegt werden und eingehalten werden müssen, da sie sonst Konsequenzen erhalten. Dies wird auch von Gw5 und Gw6 validiert und elaboriert. Die beiden berichten, dass sie beim Einzug die Regeln erhalten haben und in einer bestimmten Zeit lesen sollten. Gw5 beschreibt hier sogar,

dass sie deren Kenntnisnahme auch unterschreiben musste. Auf eine weitere Nachfrage hin wird der Interviewerin schließlich noch erklärt, dass es gewisse Grundsatzregeln gäbe, dass aber auch Kleinigkeiten im Austausch mit den Erzieher\*innen oder der Internatsleitung verhandelbar sind. Zu den grundsätzlichen Regeln zählen beispielsweise die Kleiderordnung sowie allgemeingültige Gesetze in Deutschland, wie zum der Alkoholkonsum ab 16 Jahren.

Die anschließende Frage der Interviewerin zielt dann weniger auf eine inhaltliche Beschreibung des Internatslebens ab, sondern hat zum Ziel zu erfahren, warum gerade diese Jugendlichen an der Gruppendiskussion teilgenommen haben. Hier zeigt sich, dass offenbar drei der Jugendlichen (Gm2, Gw5, Gw6) über ihre Erzieher\*innen zur Gruppendiskussion entsandt wurden, während Gm1 und Gw3 von ihnen gefragt wurden, ob sie teilnehmen würden, was diese bestätigten. Möglicherweise ist dieser Zugangsweg auch bedeutsam für die Gestalt der Gruppendiskussion, in der insgesamt eher verhalten diskutiert und viele Beiträge von Gm1 und Gw3 geliefert wurden, während andere sich deutlich mehr zurückhielten.

Das Transkript enthält daran anschließend außerdem die Erläuterungen der Interviewerin zum Kurzfragebogen, den die Jugendlichen ausfüllen sollten, sowie die Zeit, während der Fragebogen ausgefüllt wurde. Offenbar während oder nach dem Ausfüllen werden die Mädchen und Jungen letztlich gefragt, ob es noch etwas gibt: „(was) ihr unbedingt zum Thema, ich lebe in einem Internat, loswerden wollt oder was (unv.) mit Internaten auseinandersetzen, auf jeden Fall wissen sollten, was ihr vielleicht noch nicht erzählt habt?“ (I2, 604ff). Gm2 beginnt hierauf die Vorteile des Zusammenlebens mit anderen Jugendlichen im Internat zu beschreiben. Demnach ist es „zum Beispiel eigentlich nie langweilig“ (ebd., 614) und es entsteht „im besten Fall [...] eine gute Gemeinschaft“ (ebd., 617), was Gw3 auch ratifiziert. Gm1 stellt zur Beschreibung dann auch einen Vergleich mit Filmen und Büchern her, „wo das so richtig schlimm beschrieben wird“ (ebd., 623), wovon er die Wirklichkeit distanzieren möchte. Gw3 stellt als Vorteil weiterhin dar, dass im Internat immer eine Ansprechperson ist, die einem bei Problemen hilft und im Gegensatz zu den Eltern sind dies im Internat für sie die Freund\*innen, also nicht die Erzieher\*innen. Gm2 erläutert dann auch noch, dass sein Verhältnis zu seinen Eltern sich durch den Abstand verbessert hat und er sein Zuhause weniger streng als früher bewertet, „weil eben vom Internat ganz viel Strenge und so weiter dann schon abgenommen wird“ (ebd., 639). Dies wird schließlich noch von Gm1 validiert und Gw3 ratifiziert, bevor dann die Interviewerin sich bei den Mädchen und Jungen mit Schokolade bedankt.

## **Zusammenfassung**

Auch im Internat G konnten diverse, den Alltag der Jugendlichen rahmende Elemente und Strukturen ermittelt werden, die mit zunehmender Klassenstufe offener und selbstbestimmter konzipiert sind. Die Einhaltung der Internatsregeln scheint in der Organisation einen hohen Stellenwert zu besitzen, da die Jugendlichen diese nach ihrem Einzug lesen und deren zur Kenntnisnahme unterschreiben müssen, was im Internat B beispielsweise weniger strukturell implementiert ist. Das Verhältnis der Jugendlichen zu den Regeln und existierenden Freiheiten

wird als ambivalent dargestellt. So bewerten sie ihre Einflussnahmemöglichkeiten einerseits als „ganz in Ordnung“ (59f), wünschen sich andererseits aber auch mehr Flexibilität und formulieren Veränderungswünsche, die sie jedoch bislang nicht selbst verfolgt haben. Möglicherweise ist dies den fehlenden implementierten Mitbestimmungsstrukturen für ihre Klassenstufen geschuldet – formalisierte bzw. organisierte Partizipation hat so in ihrem Alltag keine Relevanz. Die Jugendlichen scheinen sich aber auch darüber hinaus stärker an Erwartungen und Vorschlägen der Angestellten, welche die Entscheidungsmacht besitzen, anzupassen und begründen bestimmte existierende Abläufe auch mit vorhandenen Traditionen, ohne diese in Frage zu stellen. Sie zeigen insgesamt kaum eigenen Gestaltungswillen für ihr Leben sowie in ihrem Lebensraum und sind eher für Angebote der Erzieher\*innen dankbar, die – anders als im Internat E – überwiegend kompatibel mit ihren Bedürfnissen und Vorstellungen sind. Einher geht damit auch ein gewisses Vertrauen in die Entscheidungen und Maßnahmen der Fachkräfte. Selbst wenn sie Veränderungswünsche äußern, beispielsweise im Kontext der Mahlzeiten, bemühen sie sich letztlich nicht um deren Verwirklichung, obwohl sie sogar von Erzieher\*innen auf Möglichkeiten der Einflussnahme aufmerksam gemacht wurden. Scheinbar schätzen sie das Internat nicht als eine beeinflussbare Organisation ein, da sie beispielsweise die Einflussnahme auf Mahlzeiten als Luxus erachten, was in anderen Internaten durchaus als möglich beschrieben wurde (z.B. Internat J). Als zentrale Praktiken lassen sich daher Anpassung und Toleranz rekonstruieren, die sie nicht, wie die Jungen im Internat B, mit besonderen Lernpotenzialen des Internatslebens verknüpfen, sondern einerseits mit Vertrauen in das Personal sowie die Organisation, mit existierenden Traditionen sowie andererseits mit einer scheinbar attribuierten Notwendigkeit, sich mit den Gegebenheiten des Internatslebens zu arrangieren, ohne hieraus einen Nutzen für sich selbst abzuleiten.

## **7.8. Diskursbeschreibung Internat H**

Während der Gruppendiskussion im Internat H waren zwei Mädchen und drei Jungen der neunten und zehnten Klasse anwesend, wobei eines der Mädchen sich nicht aktiv an der Diskussion beteiligt hat. Die anderen Jugendlichen zeigten sich relativ offen gegenüber der Interviewerin. Es finden sich selbstläufige und dichte Passagen, insbesondere zum Ende der Aufzeichnung. Dennoch erscheint diese Diskussion weniger selbstläufig als beispielsweise in den Internaten A und C, mehr jedoch als beispielsweise im Internat G.

Die Aufzeichnung beginnt mit dem Hinweis der Interviewerin, dass das Audioaufnahmegerät eingeschaltet wurde und sie zur „Absicherung“ (ebd., 2) ein zweites Gerät nutzt, um durch ggf. entstehende Ausfälle eines Gerätes keinen Verlust des Materials zu erleben. Sie führt weiter aus, dass sie bereits erzählt hat, wie die Gruppendiskussion gestaltet sein soll, wiederholt dies aber nochmals. So erklärt sie den Jugendlichen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und sie möglichst „natürlich“ (ebd., 5) und frei auf ihre Fragen reagieren können. Hierbei erhofft sie sich insbesondere auch Beispiele von ihnen, um ihr Erleben im Internat zu veranschaulichen. Sie betont abschließend, dass es keine richtigen oder falschen Antworten

gibt, weswegen der Eindruck entsteht, dass ihr dieser Aspekt besonders wichtig ist und sie ggf. den Jugendlichen eine Art Leistungsdruck nehmen möchte. Möglicherweise versucht sie so, die Mädchen und Jungen als Expert\*innen für ihren Lebensraum zu adressieren. Schließlich leitet sie zu ihrer Ausgangsfrage über:

„also die erste Frage, die ich an euch hätte, ist, inwieweit ihr das Gefühl habt oder inwieweit ihr euer Leben im Internat beeinflussen könnt? Das heißt einerseits Einfluss auf euren Alltag nehmen könnt, aber eben auch auf das Internat als Einrichtung Einfluss habt. So, wie würdet ihr das vielleicht beschreiben? Wo könnt ihr mitbestimmen? Wo vielleicht nicht? Wo ist euch das wichtig? Also ihr könnt erstmal ganz frei. (..) Wie ihr wollt. (..) Ihr müsst euch auch nicht melden oder so jetzt“ (ebd., 9ff).

Wie in den anderen Diskussionen ist die Frage relativ offen, jedoch auf das Thema der Studie fokussiert, lässt aber verschiedene Schwerpunktsetzungen zu. Auch die Frage nach einem Gefühl und damit individuellen Bewertungen und Wahrnehmungen sowie nach der Differenz zwischen Einflussnahme auf ihr Leben, ihren Alltag sowie das Internat ist inhaltlich identisch mit den meisten anderen Diskussionen. Neben Bewertungen bittet sie aber auch um Beschreibungen und illustriert dies gewissermaßen durch Unterfragen nach Orten oder Aspekten, in denen sie mitbestimmen können, wo dies „vielleicht“ (ebd., 13) auch nicht möglich erscheint sowie wo ihnen Mitbestimmung wichtig ist. Auffällig ist hierbei, dass ausschließlich bei der vermeintlichen Einschränkung der Mitbestimmung eine vorsichtigere Formulierung durch „vielleicht“ gewählt wurde. An die Ausgangsfrage anschließend ergänzt sie, dass die Jugendlichen „ganz frei“ (ebd., 14) agieren können. Da eine kurze Pause entsteht, die von ihr eventuell als Verunsicherung bei den Jugendlichen interpretiert wurde, führt sie fort, dass diese, wie sie wollen, reagieren können und sich auch nicht melden müssen, was eventuell auf eine Meldung durch mindestens eine\*n Teilnehmende\*n hinweist, die an klassische Unterrichtssituationen erinnert. Eine solche Gruppendiskussionssituation scheint eine neue Erfahrung für die Jugendlichen darzustellen. Hw2 reagiert hierauf mit einem Lachen, während die Interviewerin nun die Diskussionsaufforderung abschließend zusammenfasst, in dem sie äußert, dass sie „einfach frei drauf los legen“ (ebd., 17) können. Darin bildet sich letztlich nochmal ab, dass die Mädchen und Jungen keinen Zwängen unterworfen sind und sich ungezwungen verhalten dürfen, auch wenn diese Situation ggf. nicht „einfach“ (ebd., 17) für die Jugendlichen ist.

Die erste Proposition von Hm1 (18ff) verweist auf einen Zusammenhang des Erhaltens von Freiheiten und dem Schulerfolg. Sofern sie keine schulischen Schwierigkeiten haben, die es nötig machen, „den ganzen Tag zu lernen, [...] hat man hier ziemlich viel Freiheiten“. Zwar müssen sie für diese den Erzieher\*innen ihren Aufenthaltsort mitteilen, damit sie bei Bedarf gesucht werden können, dies scheint jedoch kein Problem für ihn darzustellen. Hw2 validiert die Einschätzung, steigert diese sogar noch zu „extremen Freiraum“ (ebd., 28) und führt vor allem die Aufenthalts- und Gestaltungsfreiheiten auf, die sie erlebt. So können sie auch externe Schüler\*innen besuchen, das Internatsgelände am Nachmittag verlassen oder sich in anderen Wohngruppen aufhalten. Die Lerngruppe am Abend wird von ihr nicht als Zwang dargestellt, sondern als eine Option: „wo man lernen kann“ (ebd., 29), was ein großer Unterschied zu den anderen untersuchten Internaten (z.B. Internat A, B, C, E) darstellt. Hm1 (38f) bestätigt

dies wiederum und schätzt den Verlauf ihres Lebens, gemeint ist vermutlich ihr Alltag im Internat, als „eigentlich immer ziemlich gelassen (ein), wenn man sich nicht den ganzen Tag voll plant“. Darin spiegelt sich zum einen eine gewisse Relativierung wieder, die auf mögliche Einschränkungen und Einflüsse hindeutet, die dieser Einschätzung auch entgegenstehen können. Er verweist aber zugleich auch auf eine Eigenverantwortung für die Gestaltung ihres Lebens, die zu weniger Gelassenheit führen könnte. Hw2 ratifiziert dies einerseits, nimmt dann aber andererseits nicht direkt auf die Eigenverantwortung Bezug, sondern stellt heraus, dass ähnlich wie beispielsweise in den Internaten A, C, E oder G ein AG (Arbeitsgruppen)-Belegungszwang existiert, der die Freiheit an den entsprechenden Wochentagen „ein bisschen“ (ebd., 41) beschränkt, was sie jedoch nicht zu stören scheint. Sie erläutert dann quasi als Außensicht weiter, dass die AG's belegt werden müssen, „um einfach dafür zu sorgen, dass wir halt nicht die ganze Zeit faul rumsitzen [...], sondern dass wir auch sportlich ähm uns betätigen oder auch kreativ“ (ebd., 44). *Sie illustriert dies also nicht aus einer subjektiven Bedeutung für sich heraus, sondern stellt quasi eine Erwartung und Attribuierung von außen vor, die sie scheinbar übernommen hat. Ohne diese Aktivitäten besteht offenbar Sorge, dass sie nur faulenzen würden, eine intrinsische Motivation zur aktiven Freizeitgestaltung wird den Jugendlichen damit quasi abgesprochen. In gewisser Weise entsteht hier ein Defizit- und Bedürftigkeitsbild von den Jugendlichen, dass auch Hw2 übernommen zu haben scheint.* Die Interviewerin fragt hierzu direkt nach, wie die Mädchen und Jungen dies selbst bewerten, was Hw2 (50) zur Einschätzung: „eigentlich extrem gut“ führt. Das „eigentlich“ verweist auch hier auf eine gewisse Relativierung, die nicht weiter begründet wird. Viel mehr führt sie letztlich das Defizitbild über Jugendliche fort, was auf eine Adaption des Bildes hinweist, da sie hervor hebt, dass manche keine Motivation zur Ausübung eines Hobbies hätten oder keines besitzen und diese Aktivitäten eine Abwechslung zur Schule darstellen. Jugendliche zu Freizeitaktivitäten zu verpflichten, erscheint für Hw2 also als sinnvolle Maßnahme, um einen Ausgleich zur Schule zu schaffen. *Sie spricht sich aber letztlich für eine Notwendigkeit von fremdbestimmten Alltagselementen aus, da diese eine Bereicherung für das Leben von ihnen darstellen.* Hw2 berichtet dann noch von ihrem eigenen Hobby, dem Basketball spielen, dass scheinbar nicht als AG angeboten wird, dem sie aber als eine Art Tausch gegen eine AG nachgehen kann. Da nach einem „Mhm“ der Interviewerin (, 58) eine Pause entsteht, adressiert diese gezielt die anderen Jugendlichen und bittet diese ebenfalls um eine Einschätzung, so dass bislang noch keine vollständige Selbstläufigkeit entstanden zu sein scheint. Aus der bislang univoken Diskursorganisation entwickelt sich nun ein antithetischer Diskursverlauf, da Hm3 (59) eher kritisch hervorhebt, dass manche Tage für „manche“ „manchmal zu anstrengend“ sind und damit indirekt das Motiv des „extremen Freiraums“ (Hw2, 28) widerlegt. In der anschließenden Elaboration von ihm wird dann deutlich, dass insbesondere „die Ausländer“ (ebd., 61), die er sicher mit „manche“ umschreibt, viele verpflichtende Aktivitäten besuchen müssen. Zum Verlust der selbstbestimmten Zeiten führen neben den vorgegeben Freizeitbeschäftigungen, die auch er als gut bewertet, vor allem die verpflichtende Nachhilfe, Sprachförderung und Lernzeiten.

Ein Fernbleiben von diesen Aufgaben ist nur bei Krankheiten möglich. Hm4 elaboriert dann weiter, dass der Wunsch vieler Schüler\*innen eher sei, ihre Freizeit selbstbestimmt zu gestalten – damit legt er offen Widerspruch gegenüber Hw2 ein. Unterstützt wird er dabei auch von Hm1, der dann erklärt, dass einige der Pflichtaufgaben, wie beispielsweise Nachhilfe auch dann erwartet werden, wenn sie selbst nicht den Bedarf wahrnehmen. *Darin lässt sich also auch erkennen, dass sie eher den Eindruck haben, dass ihnen die Chance genommen wird, selbstverantwortlich über ihren Lernbedarf zu entscheiden, was sich ähnlich beispielsweise im Internat G rekonstruieren ließ.* Hier stimmt dann auch Hw2 zu, so dass es zu einer Synthese kommt. Sie beschreibt, dass die Lernkoordinator\*innen über ihre Lernbedarfe und Lernzeiten entscheiden und dass sie dies „schon so ein bisschen unter Druck (setzt)“ (ebd., 76), vor allem wenn sie „manchmal echt gar kein Bock“ (ebd., 79) haben oder alleine in ihrem Zimmer lernen möchten, was dann nicht möglich ist. Außerdem wird dann deutlich, dass die eingangs als freiwillig erschienenen Lernzeiten in der Unterstufe doch an zwei Wochentagen verpflichtend sind, während diese in der Oberstufe scheinbar tatsächlich einen freiwilligen Charakter haben. *Die für die Unterstufe verpflichtenden Lernzeiten sind jedoch in einem geringeren Umfang angelegt, als in den meisten untersuchten Internaten, die teilweise täglich Lernzeiten besitzen.*

*Insgesamt zeigt sich im Laufe der Eingangspassage ein deutlicher Wahrnehmungswandel. Die anfangs als umfassend dargestellten Freiräume entwickeln sich durch Ergänzungen und Widersprüche der verschiedenen Diskussionsteilnehmenden zunehmend zu einer Beschreibung von Einschränkungen und Verpflichtungen. Diese scheinen jedoch teilweise nur bestimmte Personengruppen zu betreffen, wobei Hm1 darauf schon in seiner Proposition hingewiesen hat, davon aber scheinbar selbst wenig betroffen ist. Insbesondere extern, also vom Personal zugeschriebene Lern- und Förderbedarfe schränken die Freiräume teils extrem ein, da den Jugendlichen Zeit zur freien Verfügung verloren geht. Daher wünschen sich einige mehr selbstbestimmte Freizeit, obwohl Hw2 die verpflichtenden Aktivitäten der Freizeitgestaltung beispielsweise befürwortet. Sie stört hingegen eher die Fremdbestimmung ihrer Lernorte und Lernbedarfe – insbesondere letzteres scheint fast alle Jugendlichen zu betreffen.*

Die Diskussion um die fremdbestimmten Lernzeiten und attribuierten Lernbedarfe führt die Interviewerin vermutlich dazu, die Jugendlichen anschließend zu bitten, ihr das Lernzeitmodell näher zu erläutern. Dies geschieht überwiegend als Monolog von Hw2, der durch Hm1 gelegentlich ergänzt wird, da er die Realschule im Dorf und nicht das angegliederte Gymnasium besucht. Die beiden Schulen besitzen, so wird erklärt, eine unterschiedlich lange Unterrichtsdauer, die für sie verschiedene Regelungen zur Folge haben. Hw2 erklärt, vermutlich für die Gymnasialschüler\*innen, dass sie an zwei Wochentagen eine verpflichtende Lernzeit am Nachmittag besuchen müssen, die mindestens 45 Minuten beträgt, aber auch maximal 90 Minuten umfassen kann. Die Neuntklässler\*innen haben außerdem eine weitere Lernzeit, die scheinbar ebenso verpflichtend ist. Am Abend existieren außerdem Lerngruppen, die solange als freiwillig gelten, bis die Lernkoordinator\*innen festlegen, dass diese verpflichtend zu besuchen sind. Hm1, der die Realschule besucht, besitzt andere Lernzeiten und Lerngruppen. Er



muss täglich mindestens 45 Minuten eine Lerngruppe besuchen, darf aber freiwillig bei Bedarf länger bleiben. Diese Regelung scheint er an sich nicht zu problematisieren, er und auch Hw2 erachten es aber als „ein bisschen blöd“ (Hm1, 115), dass sie diese Lerngruppen auch ohne Hausaufgaben oder nur für das Vokabellernen besuchen müssen. So hat Hm1 andere Vorlieben in der Gestaltung seines Lernens, beispielsweise das Lernen mit Musik im eigenen Zimmer, während er bei der Lernzeit „in Totenstille“ (ebd., 123) in einem anderen Raum sitzen muss. Hw2 (137f) hebt hingegen eher hervor, dass „man“ manchmal ohne Schulaufgaben oder bereits erledigten Aufgaben „halt einfach wirklich nur rum(sitzt)“ und zum Vokabeln lernen angehalten wird, obwohl sie keinen Test schreiben werden. *Diese Lernverpflichtung, insbesondere, wenn sie selbst keinen Lernbedarf sehen, wird ebenfalls in anderen Internaten kritisch kommentiert (vgl. u.a. Internat E). Beim Lernen wird also auch in diesem Internat nicht die Eigeninitiative, Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Jugendlichen gefördert, sondern ein Zwangskontext konstruiert, der, wie Hm1 beschreibt, auch entgegen persönlichen Lernvorlieben steht. Entsprechend wird von einer gewissen Normvorstellung ‚richtigen Lernens‘ ausgegangen, die aber vielleicht ebenso erfolgreichen Lernpraktiken widerspricht. Damit verbunden werden die Jugendlichen quasi vereinheitlicht.*

Eher an den Eingangsstimulus aufbauend erkundigt sich die Interviewerin nach einer Ratifizierung der Darstellungen von Hw2 und Hm1 nach der Einflussnahme im Alltag. Dafür erwähnt sie einerseits den Themenbereich der Regeln, die sie befolgen müssen und die für sie vermutlich den Charakter von Einschränkungen aufweisen, andererseits nennt sie auch den Tagesablauf und gibt dadurch einen gewissen Rahmen für die Jugendlichen vor, in dem sie sich bewegen sollen. Erneut ergreift Hw2 als Erste das Wort. Sie betont zunächst die in der Eingangspassage erwähnte Differenz zwischen verschiedenen Bewohner\*innen, insbesondere die Ausländer\*innen, welche durch die Sprachförderung mehr Einschränkungen erfahren, da beispielsweise zwei wöchentliche Zusatztermine für diese festgelegt sind. Sie verschiebt dann aber den Fokus auf die Ausgangsmöglichkeiten bzw. insbesondere ihren möglichen Bewegungsradius, der vom Einkaufen im nahegelegenen Supermarkt bis zu Ausflügen in die nahegelegene größere Stadt reicht. Für letzteres werden durch das Internat sogar Fahrten zum Bahnhof organisiert, so dass die Jugendlichen insbesondere an den Wochenenden, an welchen diese Fahrten möglich sind, einen gewissen Gestaltungsspielraum erhalten, der aber auch als notwendig erscheint, da Hw2 auch erklärt, dass sie auf dem Internatsgelände nicht so viele Möglichkeiten für Aktivitäten etc. erhalten, wie dies scheinbar bei ihr Zuhause, das als positiver Gegenhorizont genutzt wird, wäre. Ihre Einschätzung beendet sie mit der Aussage: „Aber sonst ist es eigentlich ganz (.) standardmäßig“ (ebd., 168) und verweist damit offenbar auf eine gewisse unausgesprochene Norm für Internate. Daran knüpft auch Hm4 (170) an, der sich an die Interviewerin mit dem Hinweis wendet, dass es „recht viele Internate“ bzw. „manche“ (ebd., 171) gibt, in denen Jugendliche nicht als Individuen angesehen werden, worüber die Interviewerin seiner Auffassung nach sicher schon informiert ist. Damit nimmt er ihr gegenüber eine gewisse Zuschreibung vor, adressiert sie vielleicht sogar als Expertin, welcher er,

so vermutet er zumindest, nichts Neues erzählt. Er führt dann in seiner Darstellung fort, dass es in diesem Internat „glücklicherweise“ (ebd., 174) anders ist, worin sich u.a. auch Erleichterung, vielleicht auch Dankbarkeit abbildet. Hm1 ratifiziert diese Einschätzung anschließend, geht aber nicht direkt darauf ein, sondern erklärt, dass die Mahlzeiten am Morgen, Mittag und Abend nicht verpflichtend sind und sie die Möglichkeit haben, sich Essen zu bestellen oder mit Freund\*innen Essen zu gehen, solange sie ihre Erzieher\*innen darüber informieren. Dennoch hebt er hervor, dass diese eine Anwesenheit beim Abendessen wünschenswert finden, dies jedoch nur an einem Wochentag verpflichtend ist, da dort „so eine Art Gruppenversammlung“ (ebd., 185) stattfindet, bei welcher „wichtige organisatorische Dinge besprochen (werden)“ (ebd., 186) und, dies wird von Hm4 hinzugefügt, das Gemeinschaftsgefühl im Internat aktiv gepflegt werden soll. *Im Unterschied zu den meisten Internaten (u.a. Internat A, C, D), in denen die Essenszeiten überwiegend verpflichtend sind und auch unterschiedlich intensiv kontrolliert werden, besteht im Internat H nur zu einer Mahlzeit eine Anwesenheitspflicht, um quasi das Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Organisation zu stärken und die Jugendlichen über Entwicklungen, Entscheidungen etc. zu informieren.* Hm3 (196ff) führt daran anschließend auf den Tagesverlauf bezogen hin aus:

„Also ich meine, wenn/ Internat ist ja nicht schlecht, aber wenn die Regel halt zu ähm fest ist und die Erzieher so streng si/ ist, dann kannst du deinen Tag eigentlich selber nicht planen. Da ts/ sagen die, ja, du musst jetzt was machen und jetzt was/ was und dann ist am Tag um und dann sagen die, ja, du musst es/ jetzt ins Bett gehen“.

Seine Beschreibung weist jedoch einen hypothetischen Charakter auf, so dass nicht sicher ist, inwieweit er die Regeln und Erzieher\*innen im Internat selbst als zu streng empfindet und dadurch selbst das Gefühl hat, den Tag nicht selbstbestimmt gestalten zu können. Nach einer kurzen Pause knüpft dann Hw2 an das Zubettgehen an und erklärt, dass sie die festgelegten Schlafenszeiten als „eigentlich voll bescheuert“ (ebd., 201) einschätzt, zunächst unter Herstellung der 18jährigen Jugendlichen als Gegenhorizont, die um 23 Uhr ins Bett gehen müssen. Anders als vielleicht erwartet, schildert Hw2 hierzu allerdings, dass sie auch in diesem Alter früher ins Bett gehen wollen würde, um nicht übermüdet und erschöpft am nächsten Morgen aufzuwachen. Sie erklärt von ihrer eigenen Vorliebe ausgehend weiter, dass sie hier mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten sinnvoll fände, da einerseits nicht überprüft wird, ob die Jugendlichen nochmal aufstehen und sich im Zimmer beschäftigen und andererseits verschiedene Menschen unterschiedliche Vorlieben und Schlafbedürfnisse besitzen, die sie selbst jeweils am besten kennen. *Ähnlich wie bei der Kritik zu den festgelegten Orten der Lernzeit, die entgegen individueller Vorlieben stehen, wird auch hier darauf verwiesen, dass das Individuum nicht in solchen Regelungen berücksichtigt wird.* Hm3 elaboriert dies zunächst noch weiter und schildert, dass einige Jugendliche auch am Nachmittag schlafen und daher abends etwas später zu Bett gehen und sich daher im Zimmer beschäftigen. Er benennt dabei ausschließlich die Nutzung diverser Medien. Diese Nutzung wird dann aber von den Erzieher\*innen bei ihren Kontrollen als schlechtes Verhalten gewertet, was Hm4 dann auf sich überträgt und ausführlich beschreibt. Er erklärt, er habe vor dem Internatsbesuch „unglaublich viel Computer gespielt“

(ebd., 226) und dies nun seiner Ansicht nach reduziert, da er hier andere Möglichkeiten zur Gestaltung seines Tages nutzen kann. Er spielt daher nur „abends eine Stunde mal“ (ebd., 230) und „genau zu der Zeit kommen dann die Erzieher rein und sagen: es ist ein schlechtes Verhalten, äh so viel zu zocken“ (ebd., 233f). Hw2 validiert dies daraufhin, sodass davon auszugehen ist, dass sie selbst ähnliche Erfahrungen gesammelt hat oder von anderen Jugendlichen mitbekommt, dass die Erzieher\*innen auch bei ihnen vor allem dass ihrer Auffassung nach unerwünschte Verhalten wahrnehmen. Hm4 (237) elaboriert zwar auch ein Verständnis dafür, dass die Erzieher\*innen nur das Verhalten beurteilen können, das sie erleben, er hebt aber hervor, dass es „blöd (ist), dass sie nur das Schlechte mitkriegen“. Dies hat, das erläutert Hw2 daraufhin, Einfluss auf ihre Jahresbewertung. Es handelt sich dabei um eine Art Entwicklungsbogen für jeden Jugendlichen, der erstellt wird, z.B. für ihre soziale Mitarbeit, welcher auch der Internatsleitung vorgelegt wird. Dabei hat Hw2 (253) vor allem die Sorge, dass die Internatsleitung „so ein bisschen ein schlechtes Bild von einem“ bekommt, da ggf. die positiven Verhaltensweisen nicht ausreichend durch die Erzieher\*innen wahrgenommen und dokumentiert werden.

*Die Jugendlichen beschreiben hier Kontrollpraktiken des Internatspersonals, die letztlich auch zu einer Bewertung ihres Verhaltens führen, die eine übergeordnete Instanz, die Internatsleitung, erhält. Im Internat wird also eine eher aus der Schule stammende Bewertungspraxis adaptiert und es entsteht der Eindruck, dass die Jugendlichen so ganztags gewissen Bewertungspraktiken unterworfen sind, auch wenn diese sich von schulischen Bewertungspraktiken unterscheiden. Zu welchem Zweck dies geschieht, wird nicht dargestellt, es wird jedoch vermutet, dass diese Entwicklungsbögen auch für Gespräche mit den Eltern genutzt werden könnten. Bei den Jugendlichen löst diese organisationale Praxis scheinbar einen gewissen Druck und Sorgen aus, die Erwartungen zu enttäuschen und negativ aufzufallen, insbesondere da sie den Eindruck haben, dass vor allem ihr nicht erwünschtes Verhalten zur Kenntnis genommen wird.*

Im Anschluss an diesen Abschnitt fragt die Interviewerin nach einer kurzen Pause nach der Gestalt und der Existenz organisierter Mitbestimmung und benennt dafür als Beispiel den Internatsrat und Vergleichbares zu Schülersprecher\*innen. Die Existenz einer Internatsschüler\*innenvertretung wird ihr von Hw2 bestätigt, da aber keine\*r der Jugendlichen der Gruppendiskussion an den existierenden Gremien mitwirkt, werden eher abstrakt deren Aufgaben beschrieben, was ausschließlich Hw2 übernimmt. In diesem Gremium treffen sich Bewohner\*innen der verschiedenen „Häuser“ (ebd., 264), also den Wohngruppen, als Delegierte. Daneben ist entweder eine Erzieherin oder die Internatsleitung anwesend. Diese organisieren einerseits Veranstaltungen (z.B. ein Sommerfest) oder Ausflüge, sind aber auch an Entscheidungen über die Gestaltung von Räumlichkeiten beteiligt, beispielsweise werden derzeit bestimmte Wände neu gestrichen. Auf Nachfrage der Interviewerin, wie man Mitglied wird und ob nur diese die Möglichkeit haben, Entscheidungen zu treffen, erklärt Hw2 dann weiter, dass sie sich an die Vertreter\*innen ihres Hauses mit Vorschlägen wenden können und die Delegierten Ideen u.ä.

untereinander besprechen. Daher ist Hw2 der Auffassung, dass jede\*r Ideen einbringen kann. Die Interviewerin erkundigt sich anschließend, ob die Jugendlichen dies schon genutzt haben, worauf nur Hm4 (299) antwortet und dies mit den Hinweis verneint, dass er „einfach nur also äh Mitläufer“ ist und sich bei Gelegenheit Ausflügen anschließt, diese aber nicht selbst vorschlägt, jedoch denkt, dass dies möglich wäre, was Hw2 letztlich validiert.

*Da auch nach kurzer Pause keine weiteren Gespräche entstehen, weswegen davon auszugehen ist, dass die formalisierte Partizipation für diese Jugendlichen keine große Relevanz besitzt,* bittet die Interviewerin die Jugendlichen das Verhältnis zu ihren Erzieher\*innen zu beschreiben. Hm4 (317) beginnt mit der Proposition, dass dies „vollkommen situationsabhängig“ ist, was von Hm3 noch um die Abhängigkeit von den jeweiligen Erzieher\*innen ergänzt wird. Dies validiert auch Hw2 und stellt dar, dass diese verschiedene Qualitäten auszeichnen (z.B. beschreibt sie ihre Erzieherin als „immer so zuverlässig“ (ebd., 323), während man mit anderen eher Witze machen kann), aber auch unterschiedlich streng sind. Sie erklärt dann weiter, dass sie es „ein bisschen blöd findet“ (ebd., 335), dass sie die Erzieher\*innen siezen müssen, da diese zwar nicht ihre Eltern sind, diese aber „rund um die Uhr“ (ebd., 338) vor Ort sind und die Eltern auch quasi ersetzen (vgl. Hw2, 336). Das Siezen führt für sie zu einer Verschlechterung der Beziehung, „weil dann denkt man, das ist irgendwie so eine Fremde“ (Hw2, 344), was für Hw2 offenbar im Widerspruch zum ganztägigen Miteinanderleben steht. Sie erachtet die Erzieher\*innen als zentrale Bezugspersonen, die vergleichbar mit den Eltern sind, wobei zu ersteren ihrer Ansicht nach offenbar eine künstlich erlebte Distanz hergestellt oder erhalten werden soll. Hm1 nimmt darauf nicht wirklich Bezug, teilt aber die allgemeine Einschätzung, dass das Verhältnis von den Erzieher\*innen abhängig ist. Mit seiner eigenen Erzieherin versteht er sich im Moment „super“ (ebd., 351) und betont, dass man „glücklich sein (kann), dass zumindest der Erzieher ist und nicht irgendjemand viel, viel strengeres“ (Hm1, 354f). Er beschreibt also eine gewisse Erleichterung darüber, dass seine Erzieherin nicht zu den besonders strengen Erzieher\*innen gehört und sie ein positives Verhältnis besitzen, gleichzeitig lässt sich hier indirekt auch eine gewisse Ablehnung oder Sorge vermuten, von strenger erlebten Erzieher\*innen betreut zu werden. Direkt daran anschließend erkundigt sich dann die Interviewerin nach zweimaligem „Mhm“ (I, 356) wie das Klima bzw. das Zusammenleben zwischen den Jugendlichen erlebt wird. Erneut erläutert dies fast ausschließlich Hw2. Dafür hebt sie zunächst hervor, dass man „ja immer diese besten Freunde (hat), mit denen man immer so unterwegs ist“ (ebd., 358), sie geht hier also von einer gewissen Selbstverständlichkeit dieses Freundschaftsmodells aus. Sie erklärt dann aber weiter, dass man auch „ab und zu“ (ebd., 359) in Konflikte oder Diskussionen verwickelt ist, die manchmal auch eskalieren können. Dennoch scheinen sie immer Lösungen zu finden und innerhalb des Internats insgesamt „hat man nicht wirklich irgendwie Probleme“ (ebd., 363). *Hier zeigt sich ein Kontrast zur Beschreibung des Klimas und Zusammenlebens in einigen anderen untersuchten Internaten, wo Konfliktpotenziale und beispielsweise die Bedeutung von Gerüchten und Geheimnissen mehr im Fokus lagen (z.B. Internat A oder C).* Weiterhin betont sie, dass Jugendliche aus allen Kulturen akzeptiert würden

und die Herkunft „allen eigentlich scheißegal“ (ebd., 364) ist und sich „eigentlich alle ziemlich gut (verstehen)“ (ebd., 366). *Dennoch hebt sie die Bedeutung der Kulturzugehörigkeiten hier bewusst hervor und verweist damit auf scheinbar vorhandene kulturelle Unterschiede. Das die Herkunft eine Relevanz in diesem Internat besitzt, zeigt sich in dieser Passage jedoch nicht zum ersten Mal, da bereits im Kontext der Lernzeiten und verpflichtenden Alltagselementen auf besondere Maßnahmen für die Jugendlichen hingewiesen wurde, die eine Sprachförderung benötigen. In keinem anderen untersuchten Internate lässt sich eine vergleichsweise hohe Bedeutung der Herkunft für den Internatsalltag finden.* Hw2 erzählt dann weiter, dass auch kulturelle Veranstaltungen im Internat stattfinden, die in den Herkunftsländern einiger Jugendlichen typisch sind, beispielsweise das chinesische Frühlingsfest. Ziel dieser Veranstaltungen ist es, so Hw2, die Akzeptanz untereinander und den kulturellen Austausch zu fördern, um die Kulturen der anderen Jugendlichen kennenzulernen. Hm4, der daran anschließend das Wort ergreift, führt diese Darstellungen nicht wirklich fort, sondern beantwortet eher die Ausgangsfrage der Interviewerin. Demnach kommt er mit allen Bewohner\*innen zurecht, kennt aber einige besser als andere. Damit verweist er vermutlich auch auf Sympathien, die dies bedingen. Er beendet seine Einschätzung damit, dass alle „unter einem Dach wohnen“ (ebd., 382) und „alle Freunde (sind)“ (ebd., 384), worauf Hw2 nochmal Bezug nimmt und dies eher als „quasi so eine große Familie“ (Hw2, 386) umdeutet. Sie bewertet es abschließend im Sinne einer Konklusion auch als „schon so schön, so eine Gemeinschaft zu sein“ (Hw2, 387).

Den nächsten Themenwechsel stößt erneut die Interviewerin durch eine neue Frage an. Sie bittet die Jugendlichen zusammenzufassen, in welchen Bereichen und bei welchen Themen sie ihr Leben und das Internat mitbestimmen können und wo dies nicht möglich ist. Die Mädchen und Jungen scheinen zunächst unsicher auf diese Frage zu reagieren, da Hw2 (396) zunächst nur mit „Mhm“ antwortet, bevor Hm4 sich rückversichert, indem er die Frage in eigenen Worten zu paraphrasieren versucht. Die Interviewerin bestätigt die Paraphrasierung daraufhin, beschreibt die Frage aber nochmal konkreter: Sie möchte wissen, wo sie für sich selbst bestimmen und auch, wo sie „Strukturen und sowas“ (ebd., 399) mitbestimmen können. Hm4 liefert daraufhin die erste Proposition und beschreibt, dass er einige Regeln aufheben würde, die er als zu sicherheitsorientiert erlebt, was er am Beispiel der Nutzung des Trainingsraums illustriert, da sie diesen nur zu zweit und nach einer Einweisung nutzen dürfen, auch wenn „man eigentlich nur Freikörpertraining macht“ (ebd., 405). Er (407) kommt für dieses Beispiel und vermutlich für vergleichbare Situationen daher zu der Bewertung, dass „sowas [...] halt sozusagen bescheuert (ist)“. Diese Einschätzung ratifiziert auch Hm1 und überträgt dies auf ein anderes Beispiel, das ebenfalls eine Regelung betrifft, die vermutlich dem Schutz der Jugendlichen dienen soll. Hm1 ist bereits 16 Jahre alt und damit wäre ihm rechtlich gesehen der Konsum von leichtem Alkohol erlaubt, im Internat ist dies jedoch, die erläutert Hw2, nur in einer Art hauseigener Kneipe erlaubt, nicht jedoch im eigenen Zimmer. Hierfür hat Hm1 scheinbar kein Verständnis. Hw2 (415) erklärt dann weiter, dass sie diese Regelung auch als „reine Dummheit“ empfindet, da sie davon ausgeht, dass die Erzieher\*innen wissen, dass gegen

diese Regel verstoßen wird: „Man merkt doch, dass die zu Penny gehen, sich fünf Flaschen holen [...] (und) sich irgendwo im Wald oder so verstecken, das dann trinken“ (ebd., 417ff). Hm4 versucht daraufhin zunächst die Notwendigkeit des Verbots durch die Erzieher\*innen damit zu begründen, dass dieses, so vermutet er, rechtliche Gründe hat, er elaboriert aber außerdem, dass sie „auch nichts dagegen änd/ dagegen etwas ändern (können)“ (ebd., 425). *Diese Schilderungen sind fast identisch, nur deutlich ausführlicher, im Internat C zu finden, wobei diese über das Rauchverbot sprechen. Dennoch wird in beiden Gruppen a) den Erzieher\*innen attestiert, dass sie keine wirksamen Maßnahmen ergreifen könnten, um die Regelung bzw. das Verbot durchzusetzen sowie b) die Praktik des Widerstehens durch Verstecken im Wald angewandt wird.* Vermutlich, da die Jugendlichen relativ abstrakt bzw. unpersönlich von den Regelbrüchen erzählt haben, erkundigt sich die Interviewerin schließlich danach, ob sie selbst auch Regeln umgehen und öffnet dabei auch den Fokus über den Alkoholkonsum hinaus. Hw2, Hm3 und Hm4 bestätigen dies parallel, so dass Hw2 sich im Sinne von Metakommunikation an Hm4 richtet und ihm den Vortritt lässt. Dieser äußert dann allerdings nur, dass er „schon mehrfach was getr/gemacht“ (ebd., 433) hat, ohne dies jedoch zu illustrieren. Hm3 antwortet dann ausführlicher und nutzt andere Jugendliche aus früheren Schulen und ihre Familien als Gegenhorizont, um zu beschreiben, dass diese an Wochenenden auf Partys u.ä. hochprozentigen Alkohol konsumieren können, ohne dass deren Eltern sich dagegen aussprechen. Für ihn stellt dies einen Widerspruch zur Selbstdarstellung des Internats dar, da ihnen suggeriert wird, dass sie sich zu Hause fühlen sollen, dies aber „manchmal [...] halt nicht so (ist)“ (ebd., 440). Er verschiebt damit den Fokus weg von der Frage der Interviewerin, *da er eine attribuierte Normalität außerhalb des Internats wahrnimmt, die er im Internat vermisst und die auch dazu führt, dass er sich nicht unbedingt zuhause fühlt. Zuhause bedeutet, so wird angenommen, vor allem sich wohlfühlen. Hier ließe sich auch interpretieren, dass das Internat ein scheinbar typisches Jugendleben durch bestimmte Regeln und Kontrollen als organisationale Praktiken negativ beeinträchtigt.* Hw2 stimmt der Einschätzung von Hm3 anschließend zu und beschreibt ein eigenes Beispiel, in welchem sie negativ durch die Internatsregeln beeinträchtigt und durch ihre Validierung von Hm3 vermutet wird, dass dies Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden hat. Sie erklärt, dass sie manchmal gemeinsam mit Freund\*innen ein Projekt, vermutlich für die Schule, vorbereiten muss. Dies kann aber nicht im Rahmen der Lernzeit, die der Erledigung schulischer Aufträge dienen soll, bewältigt werden, da sie weder die Projektpartner\*innen mit zur Lernzeit bringen darf, da währenddessen in Stille gearbeitet werden soll, noch hat sie dort die teils nötigen Materialien, die ihr\*e Freund\*in zu Hause oder sie selbst in ihrem Zimmer zur Verfügung hätte (z.B. ein Notebook). Sie kritisiert damit die Anwesenheitspflicht zur Lernzeit, die das Lernen in ihrem Beispiel letztlich verhindern bzw. dazu führen, dass sie ihre freien Zeiten zusätzlich für Schulaufträge einsetzen muss. *Damit wird erneut zum Ausdruck gebracht, dass die Lernzeiten den Bedürfnissen der Jugendlichen widersprechen.*

Da die Jugendlichen ihren Fokus ausschließlich auf Aspekte fehlender Einflussnahme und Kritik gelegt haben, erkundigt sich die Interviewerin nun explizit, ob es etwas gibt, bei dem sie

Einfluss auf ihr Leben im Internat nehmen konnten oder mitbestimmen durften. Nachdem Hm1 (461) nur mit „Mhm“ reagiert, was als Hinweis auf ein Nachdenken seinerseits gedeutet wird, stellt Hw2 (462) relativ klar dar, dass es „eigentlich irgendwie nichts“ gibt, nutzt hierfür aber zwei Relativierungen, die vielleicht darauf hindeuten, dass es ggf. Elemente gäbe, die ihr aber nicht einfallen. Hm3 (463) sieht, anders als sie Einflussnahmemöglichkeiten: „Für uns ist das schon was“, die sich im Folgenden jedoch nicht erschließen lassen, da er gemeinsam mit zunächst vor allem Hm4 das Thema verschiebt. Mit dem „uns“, dies wird im weiteren Verlauf deutlich, meint er die Gruppe von internationalen Jugendlichen, insbesondere offenbar die Chines\*innen, da er diese explizit benennt. Sie schildern, dass im Internat die Regel existiert, dass sie im „öffentlichen Raum“ (Hm4, 477) auf Deutsch kommunizieren sollen. Dagegen, dies erklärt Hm4 (480) dann weiter, „wird einfach grundsätzlich [...] verstoßen“, was er auch als Problem markiert, da manche „im übertriebenen Sinne [...] keinen richtigen Satz auf Deutsch mehr beherrschen können“ (ebd., 481). *Sie beschreiben hier selbst eine gewisse „Unterkultur“ bzw. im dokumentarischen Sinne eine Submilieu, das in ihrem Internat existiert und von ihnen zumindest teilweise aktiv über den Sprachgebrauch gelebt wird.* Auch Hw2 hat eine andere Muttersprache und elaboriert die Darstellungen dann weiter. Sie hat kein Verständnis für die Internatsregel, deutsch sprechen zu müssen, wenn sie mit anderen Jugendlichen ein Gespräch führen, die dieselbe Sprache wie sie nutzen. Dass Hw2 in der Schule und mit Mädchen und Jungen, die diese Sprachen nicht können, auf Deutsch kommuniziert, scheint für sie jedoch selbstverständlich zu sein. Hm3 (514ff) beendet die Beschreibung der Kritik letztlich mit dem Hinweis: „Und die Regel, die machen nur Erzieher in Konferenz fest und fragen nicht mal unsere Meinung. [...] Was wir daran denken und wenn das fest ist, dann muss man halten“. *Er verweist hier auf ein Machtungleichgewicht in den Entscheidungsprozessen im Internat, in denen sie, als von der Regel Betroffene, keinerlei Einfluss nehmen konnten, die Erzieher\*innen in einer Konferenz – quasi ein externer den Jugendlichen verschlossener Raum – unter sich verhandelt haben. Dennoch sind es die Jugendlichen, die dieser Regel folgen müssen.* Die Interviewerin fragt sie daraufhin, ob sie bereits versucht haben, diese Regelung zu modifizieren. Hm3 erklärt dazu jedoch nur, dass sie darüber diskutiert haben und dass „die“ (ebd. 520), vermutlich die Erzieher\*innen, der Auffassung sind, dass die Regel besser für sie ist, was Hm4 (523f) danach kurz weiter dahingehend elaboriert, dass die deutschen Jugendlichen „sich nicht ausgeschlossen fühlen (sollen), wenn alle Leute da auf der rechten Seite des Raums Chinesisch reden“, da wohl eine große Gruppe aus China stammt. Hm1, der offenbar nicht aus China kommt, da er erklärt, dass er mit einigen Chines\*innen befreundet ist, fühlt sich von diesen jedoch nie ausgeschlossen und kann deren Bedürfnis, in ihrer Muttersprache zu kommunizieren, nachvollziehen. Hm3 und Hw2, die beide eine andere Muttersprache sprechen, erklären dann auch, dass sie sobald eine Person anwesend ist, die ihre Sprache nicht spricht, ins Deutsche wechseln oder Aussagen noch übersetzen, um keine\*n Jugendlichen auszuschließen. Viel mehr erklärt Hw2 (546ff), „respektieren (sie) einander [...] und das mer-

ken halt die Erzieher\*innen einfach nicht“. *Zum Ausdruck wird hier der Versuch der Erzieher\*innen gebracht, Zugehörigkeit und Zusammenhalt zwischen den Jugendlichen zu fördern bzw. sicherzustellen, indem Regeln bzw. Verbote für die Nutzung von Fremdsprachen formuliert werden, die die Jugendlichen jedoch ablehnen und gegen die sie sich auch widersetzen, da sie die von den Erzieher\*innen scheinbar attribuierte Problematik selbst nicht wahrnehmen.*

Die Interviewerin reagiert bestätigend auf diese Schilderungen und drückt die Vermutung aus, dass ihre nächste Frage daran vielleicht gut anknüpft. Sie fragt nach, ob es etwas gibt, dass sie schon immer gerne verändern oder mitbestimmen wollten. Hierauf antwortet zunächst erneut monologartig nur Hw2 und schildert, dass sie neben dem hauptamtlichen Personal auch von FSJ'ler\*innen sowie studentischen Aushilfen im Internat betreut werden, die jedoch denken, „dass die irgendwie [...] von den Obersten sind“ (ebd., 557f) und Regeln aufstellen und umsetzen wollen, für die sie aus Sicht von Hw2 nicht zuständig sind. Dies illustriert sie auch am Beispiel einer Ausnahmeregelung zu einer Geburtstagsfeier in der Internatskneipe gehen zu dürfen, obwohl sie sich mit 14 Jahren normalerweise nicht dort aufhalten darf. Erzieher H\_3, „der [...] richtig locker mit“ (ebd., 561) ihnen umgeht, hat ihr dies genehmigt, da er die Aufsicht an diesem Tag hatte, als sie jedoch vor Ort war, hat eine\*r der Student\*innen ihr den Zutritt verwehrt, was Hw2 nicht verstehen konnte. *Sie verweist hier also einerseits auf scheinbare Hierarchien zwischen den Angestellten, jedoch auch auf eine Differenzierung, die die Jugendlichen ihnen gegenüber vornehmen, wer ihnen Weisungsbefugt ist. Ähnliches wird auch im Internat A dargestellt. Andererseits kommt zum Ausdruck, dass das Personal nicht immer eine gemeinsame Linie verfolgt und stattdessen widersprüchliche Aussagen getroffen und verwirklicht werden, was „einfach so gar keinen Sinn“ (ebd., 584) für sie macht.* Davon ausgehend tauschen sich auch die anderen Jugendlichen über uneinheitliche Praktiken und Einstellungen der Erzieher\*innen aus. Hm3 stellt hier zwei auffällige und kontrastreiche Gegenhorizonte auf. So hat er bei manchen Erzieher\*innen das Gefühl, sich zuhause zu fühlen, bei anderen entsteht jedoch eher der Eindruck, in einem „Gefängnis“ (ebd., 588) zu leben. *Es ist zu vermuten, dass ersteres mit Gefühlen des Wohlbefindens einhergeht, während die Metapher des Gefängnisses das Erleben von Kontrolle, Überwachung, des eingesperrt und machtlos seins, zum Ausdruck bringen könnte, das entgegen der Vorstellung eines Lebensraum von Jugendlichen spricht, in dem diese sich ausprobieren und selbstpositionieren können.* Hm1 (590) reagiert verunsichert: „Ja, ich weiß nicht“, auf diese Einschätzung von Hm3, elaboriert die Herausforderung der uneinheitlichen Regelpraxis, die bereits Hw2 eingeführt hat, stattdessen ebenfalls am eigenen Beispiel, so dass zu vermuten ist, dass er Hm3 zumindest nicht in diesem Ausmaß zustimmt. So gestattet ein Erzieher ihm und einem Freund das Schauen der Serie „Game of Thrones“, die eine Altersfreigabe von 18 Jahren besitzt, während ein anderer Erzieher jede Serie, die sie anschauen, googelt und den Konsum verbietet, wenn diese nicht zum Alter der Jugendlichen passt. Hw2 (606) würde es daher befürworten, wenn die Erzieher\*innen gemeinsame und abgesprochene Regeln umsetzen „und nicht, dass der eine Erzieher das sagt und der andere das“. Ähnlich erleben sie dies, darauf wird ebenfalls



kurz im Anschluss verwiesen, in der Schule, da auch dort die Lehrer\*innen verschiedene Dinge erlauben oder unterschiedlich stark bestrafen. Die Interviewerin fasst diese Schilderungen letztlich zusammen und stellt fest, dass „so die Absprachen zwischen den Erziehern“ (ebd., 618) fehlen, was Hw2 und Hm4 validieren.

Daran anschließend versucht die Interviewerin offenbar etwas mehr über die partizipative Haltung der Erzieher\*innen zu erfahren, da sie danach fragt, ob die Jugendlichen von ihnen ermutigt werden, sich zu beteiligen oder sie nach ihren Bedürfnissen und Interessen gefragt werden. Hw2 (634) verneint dies durch: „Nicht wirklich“, wodurch zunächst der Eindruck entsteht, dass keine Offenheit gegenüber Ideen der Jugendlichen zum Ausdruck kommt. Es wird jedoch deutlich, dass die Erzieher\*innen aus ihrer Sicht nicht aktiv nach Ideen für beispielsweise Wochenendaktivitäten fragen, sondern zu Beginn des Schuljahres formuliert haben, dass sie sich mit Ideen an das Personal wenden können und dies dann verwirklicht wird. *Eventuell könnte dies als Versuch der Förderung von Eigenverantwortung interpretiert werden, wodurch die Jugendlichen Möglichkeiten der Einflussnahme auf ihren Alltag haben, die sie selbstständig anstoßen müssen.* Neben von den Jugendlichen vorgeschlagenen Aktivitäten bieten aber auch die Erzieher\*innen „Sachen“ (ebd., 651) an, aus denen sie auswählen können. Hm4 (664f) beendet diese Passage mit der Einschätzung, dass sich „tatsächlich alle Erzieher aus dem Internat schon wahnsinnig, wahnsinnig viel, viel Mühe (geben)“, was Hw2 anschließend ratifiziert. *Hier kommt in gewisser Weise eine Form von Dankbarkeit zum Ausdruck. Ebenso entsteht dadurch eine Relativierung der kritischen Einschätzungen zu den Praktiken der Erzieher\*innen aus den vorherigen Abschnitten, da trotz der Differenzen zwischen den einzelnen Angestellten ein starkes Bemühen des Personals wahrgenommen wird.*

In der nächsten Passage bittet die Interviewerin die Jugendlichen dann um eine Gesamteinschätzung ihrer Zufriedenheit mit ihren Einflussnahmemöglichkeiten auf das Internat oder Internatsleben. Zunächst reagiert Hm4 (670) mit der Bewertung, „recht zufrieden“ zu sein, während Hm1 scheinbar unsicher ist, ob er die Frage der Interviewerin verstanden hat und daher nochmal nachfragt. Nachdem die Frage nochmal erläutert wurde, u.a. mit Hinweisen auf die Einflussnahme auf Strukturen und Regeln, verneint Hm1, dass eine Einflussnahme hierauf möglich ist, was Hm3 validiert und Hw2 ebenfalls bestätigend als den Erzieher\*innen überlassen einordnet. Hm4 vertritt jedoch weiterhin die Auffassung, dass er in seiner Wohngruppe Einfluss nehmen kann, allerdings begrenzt er dies direkt auf „halt nur für Computerspiele“ (ebd., 688), so dass nur ansatzweise ein antithetischer Diskursverlauf entsteht. Er (691ff) schildert:

„Wenn die merken, dass man um äh 24 Uhr da noch sitzt am Computer, geben die einem eine Verwarnung da drauf, dass man ins Bett eigentlich ge/ äh eigentlich hätte gehen sollen. Äh wenn sie/ die sowas nochmal mitkriegen, dann (..) nehmen die dir entweder den PC weg oder du musst mit denen halt irgendwie verhandeln, dass du den ab eine bestimmte Uhrzeit abgeben musst [...] oder dass du nur eine gewi/ äh eine gewisse Zeit lang am Tag daran spielen darfst. Sowas halt“.

Es ist daher davon auszugehen, dass er diese Verhandlungsoptionen, die als Folge des offenen Überschreitens von Regeln entstehen, als Einflussnahme versteht, scheinbar aber nicht die Aushandlung und Bestimmung der Regeln selbst. Hm3 kritisiert ausgehend von Hm4 jedoch diese Praxis, da diese auch für Schüler\*innen mit guten Noten gilt, was sprachlich leider nicht gut verständlich und damit kaum zu interpretieren ist (vgl. Hm3, 700ff).

Im Anschluss unterstellt die Interviewerin ihre nächste Frage einführend, dass die Mädchen und Jungen vor dem Internatsbesuch Zuhause oder in anderen Internaten gelebt haben und fordert diese davon ausgehend dazu auf, einen Vergleich ihrer Einflussnahme auf ihr Leben an den Orten vorzunehmen und ggf. vorhandene Unterschiede zu schildern. Erneut beginnt auch hier Hw2 monologartig die Proposition. Sie erklärt, dass auch die Eltern Verbote aussprechen oder Verabredungen mit anderen untersagen, dies aber „vielleicht mal so ein, zweimal (passiert)“ (ebd., 713f), während sie sich im Internat täglich an Regeln und Strukturen halten müssen. Daneben elaboriert sie außerdem, dass sie an den Heimfahrtswochenenden zu Hause ‚chillen‘ (vgl. ebd., 717) kann, während sie im Internat geregelte Abläufe beschreibt, denen sie zu folgen hat:

„und hier habe ich immer irgendwas. [...] Ich muss mich fertigmachen, mir eine Hose anziehen, dann zum Frühstück laufen. Dann wieder zurück. Eine Stunde später ist Mittagessen. [...] Muss ich mich wieder fertigmachen, dahingehen und zurück. Dann sehe ich schon, es ist zwei Uhr. Und dann abends, dann noch das Mittagessen und dazwischen muss ich entweder lernen oder noch irgendwas anderes. Und wenn ich das jetzt so vergleiche, sind die Tage, wenn ich zu Hause bin, viel länger als ich/ wenn ich sie hier verbringe. [...] Und das ist schon so ein bisschen schade“ (ebd., 720ff).

Das Leben im Internat ist durch die geregelten Abläufe also scheinbar mit mehr Anforderungen und Verpflichtungen verbunden, wobei eingangs auch beschrieben wurde, dass beispielsweise die Mahlzeiten nicht verpflichtend sind, so dass diese Jugendlichen an sich weniger Verpflichtungen erhalten, als Jugendliche anderer untersuchter Internate als Strukturen beschrieben haben. Dennoch bedauert Hw2 die fehlenden freien Zeiten, da zu vermuten ist, dass die Wahrnehmung der längeren Dauer der Tage im Elternhaus auf die umfassenderen Möglichkeiten deren freien Gestaltung zurückzuführen ist. Hm1 (732) geht hingegen davon aus, dass er zuhause „zu viele Freiheiten“ hatte und sich dadurch auch schulisch verschlechtert hat, was auch den Anlass für seinen Internatsbesuch darstellte. Dennoch erlebt auch er den Umgang mit Regeln oder Strafen zuhause als „angenehmer“ (ebd., 740), da seine Eltern eher durch Gespräche auf Fehlverhalten reagiert haben, während ihm die Erzieher\*innen im Internat beispielsweise den Computer wegnehmen, wenn er diesen übermäßig nutzt. Er stimmt Hw2 aber letztlich zu, dass sie „sehr viel mehr Verpflichtungen“ (ebd., 746f) im Internat haben und „wo es heißt, das muss man machen und nicht, äh man hat halt noch die eigene Meinung zu sagen“ (ebd., 749f). Dies bestätigt die vorher bereits als kaum bzw. nicht vorhanden beschriebene Einflussnahme. *Hieraus entwickelt sich nun eine sehr umfassende Diskussion der Jugendlichen um den Aufenthalt im Krankenzimmer, die sich nun auffallend selbstläufig entfaltet und im Vergleich zu den vorherigen Passagen auch deutlich umfassender dargestellt*

*wird. Es ist daher davon auszugehen, dass es sich um ein bedeutsames Thema für die Jugendlichen handelt, obwohl auch hier zunächst Hw2 monologartig die Darstellung beginnt.*

Hw2 schildert ausgehend von Hm1 letzter Einschätzung, dass sie die Verpflichtungen befolgen müssen, auch wenn sie keine Lust haben, es ihnen nicht gut geht oder sie keine Schulaufgaben erledigen müssen, dass „das mit dem Schwesternhaus [...] so eine Geschichte ist“ (ebd., 754f), wenn sie krank sind und legt damit eine neue Proposition fest. Das Schwesternhaus lässt sich als Krankenstation des Internats beschreiben, die von Angehörigen einer indischen Schwesternschaft unterhalten wird. Zunächst kritisiert sie, dass sie für scheinbar jegliche Erkrankungen Paracetamol erhalten und das ihrer Ansicht nach keine Wirkung besitzt:

„Paracetamol wirkt nicht. Das ist eine Scheiße. Was ist das? Ist nix drinne. Wenn ich Bauchschmerzen habe, Paracetamol. (lacht) Wenn ich Kopfschmerzen habe, Paracetamol. Ich habe Knieschmerzen, Paracetamol. Da denke ich so, ich habe bessere Tabletten bei mir zu Hause liegen“ (ebd., 762ff).

Daher ist sie auch der Ansicht, dass sie auf den Besuch des Schwesternhauses verzichten kann und sich selbst mit Medikamenten versorgt. Hm3 erklärt dann weiter, dass die Jugendlichen offenbar auch bei Magenschmerzen nach Anordnung der Schwestern den Arzt aufsuchen sollen, was selbst ihr Erzieher H\_3 als unnötig erachtet. Dies ratifizieren sowohl die Interviewerin als Signal des aktiven Zuhörens wie auch Hm4. Hm3, der scheinbar weiteres erzählen möchte, wird von Hw2 unterbrochen, die eine weitere Kritik in diesem Kontext einbringt. Dabei stellt sie dar, dass sie bei Krankheit das Schwesternhaus erst nach Ende der Schulzeit verlassen dürfen, wofür sie kein Verständnis hat bzw. es als „richtig asozial“ (ebd., 781) erachtet. Sie hat nicht den Eindruck, sich im Krankenzimmer wirklich ausruhen zu können, da ihr einerseits die Beschäftigungsmöglichkeiten, beispielsweise das Schauen eines Filmes, und andererseits der unabhängige Zugang zu Nahrungsmitteln oder Tee verwehrt werden. Hieran schließt sich eine recht interaktive Darstellung im univoken Modus an, wodurch deutlich wird, dass nicht nur Hw2 Kritik am Umgang mit Krankheiten im Internat hat.

793 Hw2: ausruhen kann. Da liegst du im Bett, in dieser bescheuerten Bettwäsche, wo bestimmt  
 794 jetzt jeder Läuse davon bekommen hat und guckt halt einfach und #00:37:25-0#  
 795 Hm1: Ja. #00:37:25-3#  
 796 Hw2: starrt die Wände an. #00:37:26-5#  
 797 Hm1: Das ist äh wie ein Irrenhaus. #00:37:27-8#  
 798 I: Okay. #00:37:28-7#  
 799 Hm1: Ja. #00:37:28-9#  
 800 Hm3: Und viele kommen rein und raus und dann da ist noch ein Waschraum und die läuft von  
 801 drei, also von zehn Uhr und dann kann man nicht raus und / #00:37:37-3#  
 802 I: Mhm. #00:37:37-7#  
 803 Hw2: Und vor allen Dingen, es sind zwei Bett in einem Zimmer. Das sind zwei Kranke und wie  
 804 willst du gesund werden, wenn da noch ein Kranker neben dir liegt? #00:37:45-3#  
 805 I: Mhm. #00:37:45-3#  
 806 Hw2: Da wirst du ja noch kranker. Da steckt er dich mit seinen eigenen Sachen auch noch an.  
 807 #00:37:49-4#  
 808 I: Mhm. #00:37:49-9#  
 809 Hw2: Wie willst denn du da gesund werden? Nochmals Paracetamol. #00:37:52-6#  
 810 Hm4: Es ist halt/ es ist halt wie in äh (.) ein Gefängnis quasi, wenn man sagt, also ich, zum  
 811 Beispiel, ich kam dahin mit Fieber, #00:38:02-6#  
 812 I: Mhm. #00:38:03-3#  
 813 Hm4: Kopfschmerzen und Übelkeit. Und ich/ mir ging es so scheiße. Ich hatte auf nichts mehr  
 814 Lust. Ich konnte nicht zur Schule und alles. Und äh (..) die haben mir erstmal Paracetamol  
 815 gegeben. (die anderen lachen) Dann haben die mir was gegen meine Übelkeit gegeben und  
 816 haben dann gesagt, ich soll mich da in ein Zimmer legen. (..) Ich kam da/ ich konnte nicht  
 817 schlafen. Mit Fieber, Kopfschmerzen, mit Übelkeit. #00:38:27-6#  
 818 I: Mhm. #00:38:28-1#  
 819 Hm4: Unmöglich, einzuschlafen. #00:38:29-6#

Hw2 beendet ihren Monolog einerseits mit einer Kritik an der Ausstattung, in der sich vermutlich Gefühle von Ekel oder ähnlichem ausdrücken, da sie sicherlich in Form einer Übertreibung auf den möglichen Erhalt von Läusen durch die Bettwäsche hinweist und andererseits auf die fehlende Beschäftigung im Krankenzimmer, da sie nur die Wände anstarren kann. Hm1 reagiert hierauf quasi validierend mit der dem Vergleich dienenden Metapher des „Irrenhauses“, das auch entgegen einem Verständnis eines jugendgerechten Raumes zur Genesung zu sprechen scheint. Hm3's Ergänzung der Existenz des Waschraumes wird hier als fehlende Ruhe zur Genesung interpretiert. Dass die Krankenstation aus Sicht der Jugendlichen nicht der Erholung dient, unterstreicht dann erneut Hw2, die zusätzlich noch kritisiert, dass sie sich ein Zimmer mit einer weiteren erkrankten Person teilen müssen, wobei sie davon ausgeht, dass sie sich gegenseitig anstecken würden. Dies ist jedoch auch als Hinweis zu sehen, dass ihnen der Rückzugsraum, also Privatsphäre fehlt. Mit Ironie erklärt sie weiter, dass unter diesen Bedingungen zur Genesung dann erneut das aus ihrer Sicht unwirksame Paracetamol gegeben wird. Hm4 beschreibt den Aufenthalt anschließend noch mit der Metapher des „Gefängnisses“, die zumindest teilweise vergleichbar mit der Metapher des Irrenhauses von Hm1 ist. Hm4 elaboriert dann am Beispiel einer seiner letzten Erkrankungen, bei der es ihm sehr schlecht ging, dass er sich dort trotz Paracetamol nicht ausruhen konnte, da er es nicht geschafft hat, einzuschlafen. Er verweist dabei auch auf die für sie unansprechende Ausstattung des Raumes, da

„man da auf diese komischen Jesus Christus Bilder (starrt)“ (ebd., 821). Er erklärt dann weiter, dass er nicht in sein eigenes Zimmer durfte, da ihm unterstellt wurde, dass er dort nur „zocken“ (ebd., 825) würde, obwohl er selbst behauptet, dass er dazu keine Lust gehabt hätte, sondern gerne einen Film schauend im Bett gelegen und Tee getrunken hätte. Dadurch wird auch deutlich, dass der Aufenthalt im Schwesternhaus als Kontrollpraxis eingesetzt wird. Er wiederholt dann zunächst abschließend nochmal seine zentrale Kritik: „in so einer komischen äh Bettwäsche liegen (zu müssen), die nach diesem Waschmittel da riecht und dann diese äh ähm Glaubensposter anzustarren“ (ebd., 832f). Hw2 hat sich als Lösung für diese Problematik dafür entschieden, nur zu melden, dass es ihr nicht gut geht, aber trotzdem die Schule zu besuchen. Dabei hat sie die Auflage, Bescheid zu geben, sollte sich ihr Unwohlsein verstärken, was sie offenbar nicht tut: „Dann ähm wenn es dir schlechter geht, kommst du. Ich so: ‚mhm, mhm, schön‘“ (ebd., 838). Hm3 ergänzt schließlich, ebenfalls kritisierend, dass er bei einer Erkrankung mit Fieber, bei der es ihm sehr schlecht ging und er das Bett kaum verlassen konnte, im Schwesternhaus angerufen und die Schwester ihn dazu aufgefordert hat, sich in der Schule eine Krankmeldung abzuholen und von der Lehrkraft unterschreiben zu lassen. Auch dies scheint für ihn unangebracht gewesen zu sein und dem Bedürfnis nach Erholung zu widersprechen. Hw2 (852) validiert daraufhin, dass dieses Prozedere „richtig dumm“ ist, was sie erneut sehr ausführlich illustrierend beschreibt. Hm1 verschiebt dann als Transposition den Fokus ein wenig, verbleibt jedoch im Kontext von Krankheiten bzw. Verletzungen. Er beschreibt, dass sie bei Verletzungen auf dem Schulweg – er besucht die Realschule im Ort – von der Schule mit einem „Bulli“ (ebd., 868) abgeholt werden, ihr Fahrrad aber an der Schule verbleibt, was zur Folge hat, dass sie nach ihrer Genesung zur Schule laufen müssen. Hm4 (872) vergleicht dies daraufhin mit „Stress mit Beamten“ bzw. „Staatsarbeit“ (ebd., 875), da sie, dies schildert Hm1 ebenso, auch in solchen Fällen im Sekretariat Krankmeldungen holen müssen. Hw2 kritisiert an Hm1 anschließend eher die Praxis der Schulwege für die Jugendlichen, da diese auch im Winter laufen oder Rad fahren müssen, obwohl das Internat den „Bulli“ mit acht Sitzplätzen besitzt, mit dem die Schüler\*innen gefahren werden könnten. Sie sieht die Verantwortung für Verletzungen auf dem Schulweg beim Internat: „Es ist eure Verantwortung, wenn das Kind dann mit dem Fahrrad auf die Fresse fällt auf so einem glatten Eis“ (ebd., 886). Da im Anschluss zwei kurze Pausen entstehen, stellt die Interviewerin eine weitere Frage, so dass die Passage ohne Konklusion endet.

*Insgesamt wird diese Passage als interaktivste und umfassendste der gesamten Gruppendiskussion eingestuft, in der sich eine besondere Unzufriedenheit mit den Bedingungen bei Erkrankungen rekonstruieren lässt. An mehreren Beispielen schildern sie, dass ihnen die aus ihrer Sicht förderlichen Faktoren zur Genesung nicht ausreichend zur Verfügung gestellt bzw. diese auch aktiv unterschlagen werden. Neben der scheinbar schlechten Auswahl an Medikamenten durch die ausschließliche Verwendung von Paracetamol, schildern die Jugendlichen gemeinsam im univoken Modus, dass ihnen Privatsphäre bzw. jugendgerechte Rückzugs-*

*räume zur Genesung fehlen. Insbesondere wird hier der Wunsch nach dem Aufenthalt im eigenen Zimmer geäußert, während sie stattdessen ihre Zeit unter Kontrolle der Schwestern in Mehrbettzimmern ohne Beschäftigungsmöglichkeiten verbringen müssen, deren Ausstattung sie ablehnen. Mit Metaphern wie Irrenhaus und Gefängnis wird dies im Besonderen zum Ausdruck gebracht. Dabei stehen diese vermutlich für Kontrolle und Überwachung, das Gefühl des eingesperrt seins und insbesondere das Irrenhaus für Praktiken, die die Jugendlichen möglicherweise als unpassend oder nervig erleben. Eventuell könnte damit verbunden das Einholen von Krankmeldungen auch als Schikane wahrgenommen werden. Diese Erfahrungen führen, dies wird jedoch überwiegend durch Hw2 dargestellt, dazu, dass sie versuchen, selbstständig Erkrankungen zu bewältigen, indem sie beispielsweise dennoch die Schule besuchen, um sich dem Aufenthalt im Schwesternhaus zu entziehen.*

Wie bereits erwähnt leitet die Interviewerin schließlich durch eine neue Frage zu einem Themenwechsel über und verweist darauf, dass die Gruppendiskussion bald beendet ist. Sie erkundigt sich offen nach Aspekten, die die Jugendlichen ihr über das Internatsleben noch mitteilen möchten:

„was vielleicht wichtig ist, für mich zu wissen, wenn ich über Internate forsche, was ihr irgendwie im Alltag noch wichtig findet oder mir einfach sozusagen dann mit auf den Weg/ Weg geben wollen würdet, was man über Internate noch wissen muss, was ihr vielleicht nicht schon erzählt habt?“ (ebd., 891ff).

Dadurch haben die Mädchen und Jungen nun nochmal die Chance, offen eigene Schwerpunkte zu setzen. Hm3 (896) legt mit den Worten: „Mehr Freiheit“, die Proposition fest und erhält damit den thematischen Schwerpunkt der Gruppendiskussion, den die Interviewerin durch ihre Fragen gelegt hat. Er drückt dadurch aber auch aus, dass er zu wenige Freiheiten im Internat empfindet, worauf Hm1 und Hw2 lachend reagieren, während Hm4 diese Aussage ratifiziert. Hm3 und Hm4 elaborieren gemeinsam am Beispiel des Lernens, dass sie Verständnis für das Eingreifen der Erzieher\*innen bei schlechten Schulnoten besitzen. Sie würden es aber sinnvoller finden, selbstständig und selbstverantwortlich zu lernen bzw. auch dieses zu erlernen, in dem die Erzieher\*innen „dem Schüler ein bisschen helfen, so ein bisschen Anschub geben, äh sich selbst drum zu kümmern, weil später wird auch keiner äh für ihn da sein im Job“ (Hm4, 909ff) erledigen. Es wird damit auf eine Problematik verwiesen, die auch in anderen Internaten (u.a. Internat E) ausführlich beschrieben wurde. Das Internat bereitet also auch aus ihrer Sicht nicht oder nur begrenzt auf ihre Zukunft vor. Die Lernzeiten scheinen für sie nicht wirkungsvoll zu sein und führen eher zum Verlust von Freizeit, stattdessen, so hebt Hm4 (914) hervor, erachtet er es als bedeutsamer, dass die Erzieher\*innen „einfach für jemanden da (sind)“. Daran anknüpfend elaboriert auch Hw2 (918), dass sie sich manchmal eine „nicht so negativ(e)“ Haltung ihrer Lernkoordinator\*innen wünscht. Damit meint sie, dass diese die Interessen und Abneigungen für bestimmte Schulfächer akzeptieren und ihnen Tipps geben sollen, dennoch nicht den Anschluss im Unterricht zu verlieren. Aktuell erlebt Hw2 ihre Lernkoordinatorin eher als schuldzuweisend, wie beispielsweise folgendes Zitat verdeutlicht:

„Wenn ich sage: ja, ich interessiere mich in Geschichte nicht und deswegen melde ich mich nicht, meint sie: ja, hast du halt sel/ ist dann selber/ selber schuld“ (ebd., 919ff). Sie und die anderen Jugendlichen erwecken dabei den Eindruck, bereits zukunfts- und karriereorientiert zu sein, da auch Hm3 und Hm4 schildern, dass sie sich weniger in den Fächern bemühen, die sie nach der zehnten Klasse abwählen werden, weil sie für ihre Zukunftspläne keine Relevanz besitzen. Die Lerninhalte müssen also für sie verwertbar sein, damit sie sich freiwillig damit auseinandersetzen. Hm4 erkennt im Anschluss aber auch, dass diese Kritik weniger auf das Internatsleben bezogen ist, sondern viel mehr „die Art und Weise des Unterrichts“ (ebd., 952) und das ‚pädagogische System‘ (vgl. ebd., 954) betrifft. Hm3 bündelt die Problematik abschließend noch dazu, dass er der Auffassung ist, sich dann um gute Noten zu bemühen, wenn er diese benötigt, dass „die“ (ebd., 964), vermutlich die Lernkoordinator\*innen oder Lehrer\*innen, von ihm jedoch erwarten, sich dauerhaft zu engagieren, *so dass hier ein Spannungsverhältnis und sicherlich divergente Bildungsideale sichtbar werden, die dann – wie zu Beginn der Gruppendiskussion zum Ausdruck kam – zu mehr Kontrollen und verpflichtenden Lernzeiten führen, denen sich die Jugendlichen letztlich nicht entziehen können.*

Am Ende der Gruppendiskussion erkundigt sich die Interviewerin – wie auch in allen anderen Diskussionen danach, wie gut sich die Teilnehmenden untereinander kennen bzw. miteinander Zeit verbringen. Hierbei zeigt sich, dass die Jugendlichen offenbar in keinem freundschaftlichen Verhältnis zueinander stehen, da sie erklären, dass sie sich manchmal sehen, beispielsweise bei gemeinsamen Veranstaltungen oder Arbeitsgruppen und sich dadurch auch kennen. Abschließend bedankt sich die Interviewerin bei den Jugendlichen und bittet sie, einen „Mini-fragebogen“ (ebd., 998f) auszufüllen, den sie ihnen auch kurz erläutert. Danach endet die Audioaufzeichnung.

## **Zusammenfassung**

In der Gruppendiskussion im Internat H vollzieht sich eine Entwicklung der Beschreibung von eingangs „extremen Freiraum“ (Hw2, 28) zu einer umfassenden Darstellungen von diversen fremdbestimmten und kontrollierenden Strukturen im Internat und Praktiken der Angestellten, die sie kritisieren. Als besonders bedeutsam erscheint die Aufenthaltspflicht bei Krankheit im Schwesternhaus, welches sie offenbar extrem ablehnen. In diesem fühlen sie sich nicht nur kontrolliert, sondern vermissen auch Privatsphäre sowie aus ihrer Sicht für ihre Genesung förderliche Bedingungen, die sie im eigenen Zimmer verorten. Kontrolle ist aber auch im Kontext von Mediennutzung oder den Lernzeiten ein zentrales Thema der Diskussion. Hierbei berichten die Jugendlichen auch von Bewertungspraktiken für ihr Verhalten, welche sie unter Druck setzen. Bei den Lernverpflichtungen werden die organisationalen Praktiken ambivalent und diffus beschrieben. Einerseits existieren in Abhängigkeit von Herkunft, besuchter Schule und Schulerfolg unterschiedliche Vorgaben für die einzelnen Bewohner\*innen, so dass zumindest in begrenztem Umfang die individuell angenommenen Bedürfnisse berücksichtigt werden. Andererseits werden die vorhandenen Regeln und Vorgaben dennoch kritisiert, da die

Jugendlichen sich stärker die Förderung ihrer Selbstverantwortung statt Kontrolle wünschen und ihnen die Berücksichtigung verschiedener Lernvorlieben (Lernen im Zimmer, Lernen mit Musik) und –bedarfe (z.B. das Erledigen von Gruppenarbeiten zur Vorbereitung von Referaten) fehlen. In gewisser Weise werden also die organisational implementierte Praktik der Vereinheitlichung sowie die existierenden Normvorstellungen, die mit den Regeln und Vorgaben einhergehen, kritisiert.

Eine Besonderheit dieser Gruppendiskussion stellt die mehrfach zum Ausdruck gebrachte Bedeutung der Herkunft der verschiedenen Jugendlichen dar, die für die Jugendlichen selbst scheinbar keine Relevanz im alltäglichen Miteinander besitzt, die organisational jedoch zu heterogenen Strukturen, beispielsweise zusätzliche Lernverpflichtungen für die internationalen Jugendlichen, beitragen. Gerade die davon betroffenen Diskussionsteilnehmenden berichten von fehlenden Freiräumen. Außerdem beschreiben die Mädchen und Jungen die Internatsregel, Deutsch sprechen zu müssen, die sie ablehnen, als nicht sinnvoll erachten und gegen die sie sich auch widersetzen, wenn sie nur mit anderen Bewohner\*innen zusammen sind, welche dieselbe Sprache sprechen.

Hinsichtlich ihrer Praktiken zu Bewältigung der erlebten Kontrolle und Verwirklichung ihrer Bedürfnisse, Bestrebungen und Vorlieben, lassen sich eher informelle Praktiken rekonstruieren, wobei diese Gruppe sowohl angepasstes Verhalten wie auch defensive widerständige Praktiken schildert. Anpassung zeigt sich beispielsweise durch das Einhalten der Lernzeiten sowie der Befürwortung der AG-Pflichten, sich den Regeln widersetzen oder sich diesen entziehende Praktiken hingegen im Kontext des verbotenen Alkoholkonsums oder dem Versuch, das Schwesternhaus zu vermeiden. Auf formalisierte organisierte Partizipationsmöglichkeiten verweisen die Jugendlichen hingegen nicht als Mittel der Einflussnahme auf ihr Leben und ihre Lebenswelt. Zwar existiert ein Internatsrat, aus der Gruppe ist jedoch keiner in diesem beteiligt. Sie haben stattdessen den Eindruck, dass für sie relevante Entscheidungen ohne ihre Beteiligung getroffen werden, so dass sie ggf. auch eine mögliche Wirksamkeit von Einflussnahme als automatisch unwirksam annehmen („Und die Regel, die machen nur Erzieher in Konferenz fest und fragen nicht mal unsere Meinung. [...] Was wir daran denken und wenn das fest ist, dann muss man halten“ (Hm3, 514ff)).

## **7.9. Diskursbeschreibung Internat J**

An der Gruppendiskussion im Internat J haben drei Mädchen und drei Jungen der Klassenstufe 9 und 10 teilgenommen, allerdings hat sich einer der Jungen nicht aktiv daran beteiligt. Insgesamt ist auffällig, dass die Mädchen deutlich mehr und größere Redeanteile aufweisen. Außerdem ist die Gruppendiskussion durch eine Offenheit und Kommunikationsbereitschaft der Jugendlichen gegenüber der Interviewerin gekennzeichnet, in der einige Abschnitte sehr interaktiv und wechselseitig erscheinen, während andere Passagen durch längere Monologe oder Dialoge von einzelnen Jugendlichen herausstechen.



Das Transkript beginnt mit dem Hinweis der Interviewerin, dass die Audioaufnahme begonnen hat. Sie erklärt, dass sie „eben schon kurz beschrieben“ (I, 2) hat, was das Thema der Gruppendiskussion darstellt. Anschließend erläutert sie den Jugendlichen, wie die Diskussion aufgebaut ist und insbesondere, wie sie sich die Beteiligung der Mädchen und Jungen in dieser vorstellt. So beschreibt sie, dass die Fragen offen formuliert werden, um ihnen eigene Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und sie für die Interviewerin „die Experten für Internate“ (ebd., 5) darstellen, da sie selbst in keinem Internat aufgewachsen ist. Bevor sie ihre eigentliche Ausgangsfrage formuliert, betont die Interviewerin noch, dass sie „wirklich eher (interessiert), wie es is, hier zu leben. Ähm, und wie ihr das so wahrnehmt“ (ebd., 6f), was vermutlich den von ihr attribuierten Expert\*innenstatus der Jugendlichen unterstreichen soll. Ihre Ausgangsfrage entspricht inhaltlich weitestgehend denen der meisten anderen Gruppendiskussionen: „inwieweit habt ihr das Gefühl, euer Leben im Internat beeinflussen zu können oder Einfluss auf den Alltag im Internat zu haben? Also wie würdet ihr das beschreiben? Wo, wie und nich?“ (ebd., 8ff). So erkundigt sie sich auch in dieser Gruppendiskussion nach einem Gefühl und damit subjektiven Einschätzungen, welche auch einen wertenden Charakter aufweisen können, und differenziert dabei die Einflussnahme auf ihr Leben sowie auf den Internatsalltag. Entsprechend wurde nicht nur die persönliche, sondern auch die organisationale Ebene berücksichtigt. Sie fragt quasi übergeordnet nach Beschreibungen und durch das abschließende „wo, wie und nich“ gibt sie Anstöße für Anknüpfungspunkte, in dem sie nach Orten der Einflussnahme sowie nach deren Gestaltung oder Prozessen fragt und dabei auch die Option zulässt, dass es auch keine oder nur beschränkte Einflussnahme im Internat geben könnte. Die Jugendlichen erhalten so eine klare inhaltliche Schwerpunktsetzung für die Diskussion, dennoch existieren vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen denen sie entscheiden können. Die Erläuterungen der Interviewerin enden mit dem Hinweis, dass die Jugendlichen „ganz frei beginnen“ (ebd., 10) können und sie, statt sich zu melden, „einfach drauf los reden“ (ebd., 11) dürfen, was eventuell ein Hinweis auf tatsächliche Wortmeldungen darstellt, die an den Schulunterricht erinnern und verdeutlichen, dass eine Gruppendiskussion dieser Art für sie etwas Neues darstellt. Ihr Hinweis kann sich jedoch auch aus vorherigen Gruppendiskussionen als scheinbar notwendige Ergänzung ergeben haben, die sie vorsorglich zum Ausdruck gebracht hat.

Jw1 (12) leitet die erste Proposition zunächst mit dem Hinweis ein, dass sie versuchen möchte, sich „kurzzufassen“, bevor sie ihre Proposition damit rahmt, dass sie zwei Perspektiven zur Beantwortung der Frage bedeutsam findet. Zunächst legt sie den Fokus ihrer Ausführungen auf die Tatsache, dass sie ihren Alltag selbst regelt und vergleicht dies mit dem Leben in Wohngemeinschaften (WG), die hier als Gegenhorizont genutzt werden. Sie beginnt dies am Beispiel des Frühstücks zu erläutern, um welches sie sich selbst kümmern muss, es scheint dann jedoch ein kleiner Bruch in ihrer Beschreibung zu entstehen, da sie nun den Gegenhorizont ändert, um vermutlich die Besonderheit des Internatslebens besser illustrieren zu können. Hierfür nutzt sie dann stattdessen das Beispiel der morgendlichen Gestaltung zuhause bei den

Eltern. Diese charakterisiert sie u.a. dadurch, dass die Mutter den Frühstückstisch decken würde und sie danach den Schulbus nehmen müsste, der zu einer festgelegten Uhrzeit abfahren würde. Nach Worten suchend führt sie dann fort, dass sie auch einem Hobby nachgehen würde, zu welchem sie entweder von den Eltern gebracht werden müsste oder auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen wäre, da dies „irgendwo anders“ (ebd., 20) stattfinden würde. Im Internat hat sie hingegen die Chance, ihren Alltag größtenteils selbst einzuteilen, weswegen sie das Internatsleben dann erneut mit dem WG-Leben vergleicht. *Sie beschreibt hier also vor allem vergleichend mögliche Abhängigkeiten vor dem Hintergrund des Lebensortes. Dabei wird der Vergleich mit dem WG-Leben als eher zukunftsgerichtet als Übergangsort zum Erwachsenenalter interpretiert mit dem bestimmte Freiheiten einher gehen, während das Leben im Elternhaus eher als für die Mehrheit der Jugendlichen typischer Lebensort eingestuft wird, in dem – wie sie auch beschreibt – Abhängigkeiten bedeutsam sind. Das Internat verkörpert für sie entsprechend gewisse Gestaltungsfreiheiten und Unabhängigkeit, die jedoch – dies ist die zweite Perspektive, die sie darstellt – von Regeln gerahmt werden.* Diese Regeln beschreibt sie wiederum als eingeschränkter als bei Jugendlichen, die bei ihren Eltern leben. Jw1 (26ff) illustriert dies am Beispiels der Ausgangszeiten von 16jährigen: „irgendwie jetzt zum Beispiel wie, mit 16 darf man bis 24 Uhr gesetzlich draußen bleiben. Wir sollen innerhalb der Woche bis 21.30 Uhr, dann sollen wir im Haus sein. Am Wochenende 22.30 Uhr“. Allerdings äußert sie Verständnis für diese Regeln, worin sich auch ein erster Kontrast zu Jugendlichen anderer Gruppendiskussionen abbildet, die in ähnlichen Vergleichen stark kritisiert haben, dass für sie im Internat andere Vorgaben gelten, als rechtlich geregelt ist. Weswegen Jw1 Verständnis für diese Regelungen hat, wird hier noch nicht deutlich. Stattdessen erklärt sie weiter, dass sie auch Einfluss auf viele Regeln nehmen können, indem sie einen Antrag an die Schülerversammlung stellen, in der sich – dies wird später genauer erläutert – Jugendliche und Lehrer\*innen gemeinsam damit auseinandersetzen. *Sie verweist somit auch auf formalisierte Partizipationsstrukturen des Internats, in denen sie offenbar Einflussnahmemöglichkeiten wahrnimmt.* Jw1 (43) beendet ihren monologartigen Diskussionsbeitrag letztlich mit „So“ und scheint damit auf den scheinbaren Abschluss ihrer Darstellung hinweisen zu wollen. Daraufhin ergreift Jw2 das Wort und legt den Fokus auf das soziale Miteinander, das für sie bedeutsam in der Alltagsgestaltung ist: „ich glaube, der hat viel damit zu tun, also wie der Alltag so is, mit wem man sich umgibt“ (ebd., 44f). Sie führt, gewissermaßen als Beispiel, fort, dass sie einerseits nach einem Jahr Aufenthalt im Internat ihre Wunschmitbewohner\*innen, sofern sie kein Einzelzimmer erhalten, was für offenbar alle Jugendlichen der Gruppendiskussion zutrifft, auf einer Art „Wunschzettel“ (Jw1,53) notieren können. Andererseits können sie dort auch Personen benennen, mit denen sie gemeinsam beim Essen zusammensitzen wollen, da es im Internat scheinbar feste Tischgruppen gibt, sowie Konstellationswünsche für die Zusammensetzung ihrer Schulklassen einbringen. Nach diesen Beispielen hebt Jw2 (55) auch hervor, dass sie den Eindruck hat, dass „immer sehr viel Rücksicht drauf genommen“ wurde und wiederholt nochmals ihre Ausgangseinschätzung, dass ihr Alltag stark davon geprägt wird, mit

wem sie ihre Zeit verbringen. Sie hat hierbei auch den Eindruck, dass „sie [...] halt auch sehr schon darauf (achten), dass das passt“ (ebd., 58). Jw1 ergänzt letztlich noch, dass auch die Wohngruppen so zusammengesetzt sind, dass die Jugendlichen in einem ähnlichen Alter sind, was sie am Beispiel ihrer Gruppe auch genauer beschreibt. *Durch Jw2 angestoßen und von Jw1 unterstützt, wird hier also deutlich, dass die Jugendlichen viel Einfluss auf die Gestalt verschiedener im Internat existierenden Gruppenzusammensetzungen nehmen können, also letztlich auf eine organisational angelegte Struktur, die jedoch selbst nicht thematisiert wird. Sie erleben hier aber auch, dass das Personal auf die Wünsche der Jugendlichen Rücksicht nimmt und auch selbst auf Passungsverhältnisse achtet, die ggf. auch vom Personal attribuiert werden.* Erneut ändert sich dann der Fokus, diesmal durch Jm4. Dieser beschreibt, dass alle ihre Arbeitsgemeinschaften (AG`s) frei wählen können und es „im Prinzip für jeden etwas (gibt)“ (ebd., 69f). Er verweist damit auf ein scheinbar vielfältiges Angebot, bei dem aus seiner Sicht für jeden eine Aktivität von Interesse sein könnte. Er erklärt dann aber auch, dass die AG`s, ähnlich wie u.a. in den Internaten A, E und C verpflichtend sind, „was eventuell anfangs eine Umstellung ist“ (ebd., 70). Die Anzahl der zu besuchenden AG`s ergibt sich aus der besuchten Klassenstufe und verringert sich mit zunehmender Klasse. Zur Illustration beginnt er unter Bezugnahme der fünften Klasse als Gegenhorizont zur selbstbesuchten zehnten Klasse, die Mindestanzahl zu beschreiben. Nachdem er für seine Klassenstufe die Auswahl zweier AG`s als erforderlich benennt, möchte er dies für die fünfte Klasse fortsetzen, wird dabei aber zunächst von Jw1, die dies offenbar an Wochentage knüpfen möchte, unterbrochen, woraus dann eine sehr interaktive Auseinandersetzung zwischen den Jugendlichen darüber beginnt, wie viele AG`s sie in welcher Klasse besuchen müssen.

- 74 Jw1?: Von Montag bis (unv.) #00:04:10-5#
- 75 Jm4: In der Fünften muss man, glaube ich/ #00:04:12-2#
- 76 Jw?: Drei. #00:04:12-5#
- 77 Jm5: Vier oder so. #00:04:13-8#
- 78 Jw2: Drei. #00:04:13-4#
- 79 Jw1: Drei, von Montag bis Donnerstag. #00:04:14-5#
- 80 Jm4: Auf jeden, auf jeden Fall mehr wählen. #00:04:16-9#
- 81 Jm5: Vier (unv.) #00:04:18-5#
- 82 Jm4: Und, ähm, dann am Wochenende halt noch mal zwei Aktivitäten. Und, ähm, ja, es kommt
- 83 halt auch echt drauf an, also wer halt einfach Bock hat, mehr zu machen so, der kann auch
- 84 mehr wählen. Und wer keinen Bock hat, der wird dann immerhin so nen bisschen noch
- 85 integriert, indem er auf jeden Fall zwei besetzt. #00:04:35-3#
- 86 I: Mhm. #00:04:35-7#

Die Jugendlichen sind sich offenbar uneinig, ob ein Besuch von drei oder vier AG`s erwartet wird, Jm4 führt mit dem Hinweis, dass die Fünftklässler\*innen „auf jeden Fall mehr wählen“ müssen zu einer Synthese, auch wenn Jm5 danach die „vier“ nochmal hervorhebt. Davon lässt sich Jm4 jedoch nicht ablenken und erklärt weiter, dass auch am Wochenende der Besuch von zwei Aktivitäten verpflichtend ist. Es zeigen sich hier also besondere Ähnlichkeiten mit dem Internat E, in welchen jedoch nur von einer zu wählenden Wochenendaktivität berichtet

wurde. Anders ist jedoch die Wahrnehmung der Jugendlichen, da sich keine kritische Auseinandersetzung mit dieser Verpflichtung ergibt. Stattdessen hebt Jm4 sogar hervor, dass sie auch mehr wählen dürfen „und wer keinen Bock hat, der wird dann immerhin so nen bisschen noch integriert, indem er auf jeden Fall zwei besetzt“ (ebd., 84). Er hebt damit stärker die Potenziale des Zwangscharakters hervor, die für ihn offenbar in der Integration liegen. *Dies lässt sich einerseits dahingehend interpretieren, dass diese Jugendlichen seiner Ansicht nach trotz ihrer Ablehnung die vielleicht als besonders erlebten Potenziale der Aktivitäten und AG's erfahren und ggf. etwas lernen oder andererseits als Möglichkeit der Integration in die Internatsgemeinschaft gedeutet werden, der sie sich so nicht entziehen können. Letzteres könnte in Verknüpfung mit den Darstellungen von Jw2 für eine besondere Bedeutung der Gemeinschaft und des sozialen Miteinanders im Internat sprechen, auf die eventuell viel Wert gelegt wird. So zeigen sich hier Ähnlichkeiten zum Internat H, in der das soziale Miteinander insbesondere als für das Personal bedeutsam rekonstruiert werden konnte.* Nicht direkt auf diese Einschätzung, sondern auf die anfängliche Darstellung von Jm4 beziehend elaboriert eines der Mädchen dann weiter, dass die AG's mit zunehmender Klassenstufe aufgrund des längeren Unterrichts verringert werden. Jw3 verschiebt dann jedoch erneut den Fokus und schildert ein weiteres Beispiel dafür, wo die Jugendlichen beteiligt wurden, wobei auch hier eine Ergänzung von Jw1 während der Darstellung erfolgt. So gab es vor circa zwei Jahren eine Umfrage, bei der die Jugendlichen ihre Präferenz des Zeitraums der Arbeitsstunde, die wie in den meisten untersuchten Internaten verpflichtend ist, angeben konnten, so dass hier nach Auswertung der Ergebnisse eine Verschiebung des Zeitpunkts auf nach dem Mittagessen stattfand. Jw2 ergreift dann erneut das Wort und elaboriert als weiteres Beispiel die Einflussnahmemöglichkeiten auf die Mahlzeiten. Sie skizziert, dass sie einen Essensplan erhalten und im „Haupthaus“ (ebd., 104) ein Briefkasten angebracht ist, in welchen sie „Essenswünsche“ (ebd., 105) einwerfen können. Daneben besteht die Möglichkeit, sich auch direkt an das Küchenpersonal zu wenden. Diese Vorschläge werden aus Sicht von Jw2 und Jw3, die Jw2's Darstellung validiert, auch verwirklicht. Darauf aufbauend beschreiben Jw2 und vertiefend Jw1 ausführlicher, dass auch individuelle Bedürfnisse bei den Mahlzeiten berücksichtigt werden, sofern diese mitgeteilt werden (u.a. vegetarische Ernährung, Allergien). So erklärt beispielsweise Jw1 (116ff):

„Und kann halt, wenn's meinetwegen Schweinenacken gibt oder so, kann ich nach vorne gehen und mir Hähnchen abholen oder so. Also die geben sich total viel Mühe und gehen auf einen ein. Wo vielleicht andere Schulen oder Internate sagen, hm, dann is heute wohl nich dein Essenstag, dann gibt's leider nichts.“

Vermutlich als Attribution nutzt sie andere Schulen und Internate als negativen Gegenhorizont, um den aus ihrer Sicht rücksichtsvollen und engagierten Umgang des Personals hervorzuheben. *Zum Ausdruck bringt sie damit aber auch eine starke Bedürfnisorientierung der Angestellten ihnen gegenüber.* Jw2 fügt außerdem noch hinzu, dass sie auch Salate und Nachtisch zu den Mahlzeiten erhalten, die sie bei Ablehnung der Hauptmahlzeit zu sich nehmen können, so dass sich die Jugendlichen auch für oder gegen bestimmte Elemente der Mahlzeiten entscheiden können. Jm4 (127f) ergänzt als weiteren Ausweg noch, dass sie „sonst auch noch

die Freiheit (haben), ins Dorf zu gehen und [...] selber was zu kaufen so.“ Daran anschließend stellen Jw1 und Jw3 sich ergänzend in gewisser Weise übergeordnet fest, dass sie „schon viele Freiheiten eigentlich“ (Jw3, 131) besitzen, obwohl „im Alltag sagt man häufig immer, oh, dies und das und das wird mir vorgeschrieben“ (Jw1, 129f). Insofern wird angenommen, dass die Gruppendiskussion hier auch zu einer reflexiven Auseinandersetzung der Jugendlichen beigetragen hat. Jw1 erkennt dabei auch an, dass Regeln Bestandteil des (Internats)lebens sind, hebt dann mit „Minipartys“ (ebd., 136), bei denen auch Alkohol konsumiert werden darf, noch ein weiteres Beispiel für Freiheiten hervor, so dass der Eindruck entsteht, dass sie dadurch Regeln als nicht stark einschränkend erleben. Jw2 ergänzt hierzu noch, dass der Alkohol nicht hochprozentig ist und dass solche Veranstaltungen explizit für die Jugendlichen geschaffen wurden. Da sich nun eine längere Pause anschließt, formuliert die Interviewerin eine nächste Frage, so dass die Eingangspassage ohne wirkliche Konklusion endet.

*Insgesamt werden in der ersten Passage vielfältige Themen nacheinander aufgezählt und kurz erläutert, so dass vor allem eine parallele Diskursorganisation rekonstruiert werden kann, die teils von univoken Elementen, wenn sich Jugendliche innerhalb eines Beispiels ergänzen, sowie einem kurzen antithetischen Diskursverlauf, als über die AG-Anzahl diskutiert wurde, unterbrochen wird. Gemeinsam ist allen Beispielen, dass sie die Einflussnahmemöglichkeiten, nicht die Einschränkungen, illustrieren bzw. die festgelegten Strukturelemente zwar beiläufig benannt, aber nicht kritisiert werden. Es zeigen sich sowohl organisierte Formen der Mitbestimmung wie auch der selbstbestimmten Tagesstrukturierung, welche die Jugendlichen wertschätzen. Außerdem wird das Personal als ihnen gegenüber bedürfnisorientiert und interessiert konstruiert, so dass sich auch immer wieder Wirksamkeitserfahrungen andeuten.*

Die Interviewerin paraphrasiert im anschließenden Abschnitt zunächst verschiedene, den Tagesablauf der Jugendlichen strukturierende Elemente und Vorgaben. Dabei beginnt sie zwar in Form einer Frage, deren Ende jedoch offen bleibt:

„Wenn ihr jetzt sagt, also mit den festen nach-Hause-komm-Zeiten (unv.) sonst, also es gibt ne feste, so die Lernzeit, ne feste nach-Hause-kommt-Zeit. Gibt es auch so feste, also muss man/ Also ihr habt ja/ zum Essen müsst ihr nich hier sein“ (I, 143ff).

Dennoch reagieren die Jugendlichen ohne Unterbrechung auf diese Formulierung und folgen dem vermutlichen Vorhaben der Interviewerin, mehr über ihren Tagesablauf zu erfahren. Insbesondere der Beginn der Passage ist dabei besonders interaktiv gestaltet.

- 143 I: Mhm. (...) Wenn ihr jetzt sagt, also mit den festen nach-Hause-komm-Zeiten (unv.) sonst, also  
 144 es gibt ne feste, so die Lernzeit, ne feste nach-Hause-kommt-Zeit. Gibt es auch so feste, also  
 145 muss man/ Also ihr habt ja/ zum Essen müsst ihr nicht hier sein. #00:07:57-2#
- 146 Jm4: Man hat nen festen Stundenplan. Also logisch. Dann, das erste Frühstück, zu dem sollte  
 147 man erscheinen. #00:08:04-7#
- 148 Jm5: Fünfte bis achte Klasse. #00:08:06-6#
- 149 Jm4: In der fünften bis achten Klasse. Man wird auf dem Gang einmal geweckt. Äh,  
 150 standardisiert ist, glaube ich, sieben Uhr. #00:08:13-5#
- 151 Jw2: Das kommt auch von Gang zu Gang, also/ #00:08:15-5#
- 152 Jw3: Ja. Zum Beispiel werden wir gar nicht geweckt. #00:08:17-0#
- 153 Jw2: Genau. #00:08:17-2#
- 154 Jm4: Auf den meisten Gängen zumindest. Äh, zum Mittagessen muss aber auf jeden Fall jeder  
 155 erscheinen. #00:08:22-9#
- 156 Jw3: Ja. Und zum Abend auch. #00:08:23-2#
- 157 Jw1: Genau. #00:08:23-3#
- 158 Jm4: Äh, die Arbeitsstunde ist auch für jeden verpflichtend. Es/ in der Oberstufe werden die  
 159 anders verteilt, weil die ja auch länger Stunden haben. Und beziehungsweise am Nachmittag  
 160 Unterricht. Und zum Abendessen ist auch jeder verpflichtet. Weil einfach, weil man eben  
 161 einfach kontrollieren muss. Also man sitzt ja auch in verschiedenen Gruppen. #00:08:38-8#

Die Jugendlichen verfolgen dabei zunächst keinen chronologischen Ablauf, sondern schildern verschiedene Bestandteile ihres Alltags, die anfangs eher willkürlich erscheinen. *Durch die zahlreichen Ergänzungen, ist hier vor allem ein univoker Modus zu rekonstruieren, der von kleinen antithetischen Elementen unterbrochen wird, die auf wohngruppenbezogene Abweichungen hinweisen.* Jm4 benennt zunächst, dass sie einen festen Stundenplan besitzen und verweist damit als erstes auf den Schulunterricht, was für ihn „logisch“, also vermutlich auch für die Interviewerin erwartbar ist. Er führt weiter fort, dass es ein erstes Frühstück gibt, bei dem eine Anwesenheit erwünscht ist. Jm5 begrenzt dies jedoch auf die fünfte bis achte Klasse, was Jm4 auch validiert. Außerdem erklärt er weiter, dass um sieben Uhr eine offenbar standardisierte Zeit zum Wecken der Jugendlichen in den Wohngruppen existiert, was Jw2 und Jw3 allerdings einschränken und als von den jeweiligen Gruppen abhängig erklären. Sie selbst werden so beispielsweise nicht geweckt. Jm4 verändert daraufhin seine Einschätzung und rahmt die Praxis in der Wohngruppe der beiden Mädchen dadurch als Besonderheit, da in den meisten Gruppen solche Weckzeiten existieren. Er erklärt weiter, dass zum Mittagessen Anwesenheitspflicht existiert, Jw3 fügt hierauf auch das Abendessen hinzu, was Jw1 auch bestätigt. Die in der Eingangspassage erwähnte Option, auswärts zu essen, steht damit in einem Widerspruch zur Anwesenheitspflicht. Jm4 führt dann weiter fort, dass auch die Arbeitsstunde, die in anderen Gruppendiskussionen „Studium“ oder „Lernzeit“ genannt wird, ebenso verpflichtend ist, die Zeiten jedoch von den Klassenstufen abhängig sind. Er wiederholt dann auch die Anwesenheitspflicht zum Abendessen und begründet diese auch damit, dass „man eben einfach kontrollieren muss“, um festzustellen, ob manche Jugendlichen abwesend sind bzw. „einfach weggefahren“ (ebd., 164) sind. Diese Kontrolle scheint besonders dadurch möglich zu sein, dass feste Tischgruppen existieren, die vermutlich einfacher zu kontrollieren sind als bei einer offenen Tischwahl. *Diese ersten interaktiven Darstellungen erfolgen sehr wertneutral, ohne dass bestimmte Elemente kritisiert oder auch befürwortet werden. Auch die Kontrollen*

*und Anwesenheitspflichten, die in anderen Internaten viel stärker kritisiert werden (z.B. in Internat A), bleiben unkritisiert. Dass die Jugendlichen die Kontrolle wahrnehmen, wird im weiteren Verlauf deutlich, jedoch zeigt sich ein Verständnis für die Notwendigkeit der Anwesenheitskontrollen zu den Mahlzeiten.* Jm5 (167) erklärt, dass „man [...] sich da auch nicht so kontrolliert und so (fühlt).“ Um dies zu erläutern, illustriert er, dass am Wochenende keine Anwesenheitspflicht existiert und auch die Tischgruppen nur unter der Woche verbindlich sind. Dies hatte in der Vergangenheit scheinbar zur Folge, dass die Jugendlichen längere Zeit abwesend waren und für die Erzieher\*innen nicht nachvollziehbar war, wo sich die Jugendlichen aufhalten und ob es ihnen gut geht. Daher ist es auch am Wochenende erforderlich, sich abzumelden. Dies ordnet Jm5 zwar insgesamt als Kontrolle ein, hat damit aber „kein Problem“ (ebd., 176), da er versteht, dass das Personal für sie verantwortlich ist und die Möglichkeit, auswärts zu essen und in die nahegelegene Stadt zu fahren weiterhin möglich ist, solange sie sich bei ihren Tischgruppen- und Gangeltern abmelden und sich im Vorfeld nicht besonders negativ auffallend verhalten haben:

„Und das ist halt dann auch ne Sache, da sagt/ dann sind sie auch locker und frei, wenn wir vorher jetzt irgendwie nicht übermäßig viel Mist gebaut haben. Dann sagen sie, es is okay. Ähm, und so in der Form, sobald wir abgemeldet sind und die wissen, wann wir wiederkommen und wir telefonisch erreichbar sind, sage ich mal, ist das alles okay“ (ebd., 183ff).

*Die Jugendlichen scheinen also bestimmte Freiräume bei der Gestaltung ihres Tages bzw. des Wochenendes zu erhalten und können hierbei auch von bestimmten Regeln abweichen, müssen diese Vorhaben jedoch ankündigen, aber auch nicht ausführlich begründen. Stärkere Kontrolle oder Einschränkungen treten scheinbar dann auf, wenn Jugendliche, z.B. aufgrund von Fehlverhalten, das Vertrauen der Erzieher\*innen nicht ausreichend besitzen.* Jw1 elaboriert bezüglich der Notwendigkeit von Abmeldungen von den Mahlzeiten weiter, dass dies zur Kalkulation des Mahlzeitenbedarfs durch das Küchenpersonal ebenfalls notwendig und sinnvoll ist, um große Fehlplanungen und damit sicherlich auch Lebensmittelverschwendungen zu vermeiden. Während dieser Darstellung validiert sie aber auch die Möglichkeit, sich von den Mahlzeiten abmelden und auswärts essen gehen zu können, so dass hier nicht von einem Einzelfall auszugehen ist. Jm4 verschiebt dann den Fokus auf eine weitere Möglichkeit, ihr Leben bzw. ihren Alltag im Internat selbst zu gestalten, indem sie am Wochenende auch bei anderen Jugendlichen im Internat übernachten dürfen. Jw2 ergänzt dazu auch, dass sie auch externe „Leute“ zum Übernachten einladen dürfen. Hier bleibt allerdings offen, ob es sich nur um externe Schüler\*innen oder beispielsweise auch Freund\*innen aus anderen Orten bzw. der Heimat handelt. Diese Möglichkeiten validiert auch Jw3 (202) und illustriert darüber hinausgehend weiter, dass ihre Wohngruppe „auch wirklich relativ locker“ gestaltet ist und: „eigentlich sehr viel auf uns allein gestellt (sind), weil wir das wollten“ (ebd., 204). Hierfür verweist sie nochmal auf die Option, sich von der „Gangmutter“ (ebd., 205) morgens wecken zu lassen, was ihre Gruppe nicht nutzt, da sie ihrer Auffassung nach sich als „so eigenständig“ (ebd., 206) erleben, dass sie dies nicht als notwendig erachten. Diese Praxis ist solange möglich, bis die Gangmutter auf mehrfache Verspätungen der Jugendlichen aufmerksam gemacht und so

ein Interventionsbedarf entstehen würde. Jw3 unterstreicht zum Ende ihres Beitrags auch die Möglichkeit der Übernachtung bei bzw. mit anderen Jugendlichen nochmal. Dies, so schildert sie, wird manchmal genutzt, um das eigene Wohlbefinden zu steigern, beispielsweise, wenn es ihnen nicht gut geht. Vor allem hebt sie aber hervor, dass sie hier keine Limitationen erhalten:

„Und am Wochenende irgendwie darf man auch sich zu zehnt ins Bett legen und so quasi zusammen übernachten. Weil, das interessiert im Prinzip einfach niemanden. Weil wir ja irgendwie keinen Mist bauen. Sondern einfach nur bei jemandem übernachten“ (ebd., 210ff).

Jm4 ratifiziert diese Beschreibungen noch, bis dann, nach einer kurzen Pause, die Interviewerin dies als Übergang zum nächsten Thema, dem Verhältnis zum pädagogischen Personal nutzt.

*Vor allem lässt sich in dieser Passage, ebenfalls anders als in einigen anderen Internaten (z.B. Internat E), eher eine den Jugendlichen Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme zutrauende Haltung der Erzieher\*innen rekonstruieren, während beispielsweise im Internat E die Jugendlichen scheinbar defizitär behandelt werden und allein die Möglichkeit des Fehlverhaltens schon die erlebte Kontrolle steigert.*

Das Verhältnis zum Personal, welches im Fokus des nächsten Abschnitts liegt, wird ausschließlich von Jw1 und Jw2 beschrieben. Jw1 stellt hierfür zunächst ihre Annahmen zum Verhältnis zu diesem zu Beginn ihres Internatsbesuchs in der fünften Klasse vor und nimmt hier eine Differenzierung zwischen den Lehrer\*innen und ihren Erzieher\*innen vor. So war eine zentrale Fehlannahme, dass sie die Erzieher\*innen duzen dürfe, während ein Siezen der Lehrer\*innen für sie selbstverständlich erschien. Sie ging davon aus, dass die Erzieher\*innen ein gewisser Elternersatz sein würden, auch wenn diese nicht „sagen (würden), nenn mich Mama“ (ebd., 225). Vor diesem Hintergrund erklärt sie weiter, dass sie hingegen alle siezen würden und es ein anderes Verhältnis als zu den Eltern sei, sie sich aber „ziemlich gut mit denen“ (ebd., 229) verstehen und die Fachkräfte trotz ihrer Rolle als Respektpersonen mit ihnen „auf Augenhöhe“ (ebd., 230) sprechen. Dadurch nimmt sie insgesamt ein weniger starkes hierarchisches Verhältnis als in der Schule, die hier kurz als Gegenhorizont genutzt wird, war. Es wird vermutet, dass sie hier von staatlichen Schulen ausgeht. Dass das Internat darum bemüht ist, keine großen Hierarchien zu pflegen, illustriert Jw1 auch an der paritätischen Zusammensetzung der Schulversammlung, die ein formalisiertes Partizipationsgremium des Internats darstellt und in der gleich viele Delegierte von Jugendlichen und Erwachsenen gewählt sind, was zum späteren Zeitpunkt der Gruppendiskussion ausführlicher erläutert wird. Jw2 nimmt nicht direkt auf diese Einschätzungen Bezug, sondern möchte das Internatskonzept zu den Bezugspersonen vorstellen, da ihr dies offenbar wichtig erscheint, so dass auch hier eher eine parallele Diskursorganisation entsteht. Sie erläutert, dass es den Verantwortlichen im Internat wichtig ist, dass „man sich nicht auf eine Person [...] fixiert“ (ebd., 242), beispielsweise die Gangmutter, um eine persönliche, dennoch aber professionelle Beziehung zwischen den



Erwachsenen und Jugendlichen sicherzustellen. Daher stehen die Jugendlichen zu verschiedenen Bezugspersonen bzw. möglichen Ansprechpartner\*innen in Kontakt, was durch die organisationale Unterscheidung von Gangeltern, Tischgruppenleiter\*innen oder auch Klassenlehrer\*innen sichergestellt wird. Daneben arbeiten im Internat zusätzlich Sozialpädagog\*innen und Psycholog\*innen und es wurde ein Ombudsmann außerhalb des Internats bestimmt, den die Jugendlichen auch kontaktieren können, wenn sie Probleme haben. Jw2 (259) kommt daher auch zu der Einschätzung, dass „alle super miteinander klar“ kommen. Als sie dann beginnt, zu skizzieren, dass das Verhältnis zu den Lehrer\*innen sich für sie anders gestaltet, erwähnt sie, dass man diese auch umarmen könne, was dann jedoch von der Beschreibung der wahrgenommenen Differenz zwischen Lehrer\*innen und den anderen Fachkräften ablenkt, da Jw1 sie unterbricht und die Praxis der Umarmung problematisiert. Die beiden diskutieren daher über Personen, bei welchen dies für sie in Ordnung ist und unterscheiden hier zwischen den Gangeltern, bei denen es beide als „okay“ (Jw1, 265) erachten und dem männlichen Sozialpädagogen, bei dem es beide ablehnen. Sie verdeutlichen dann weiter, dass dies nicht von den Erwachsenen ausgeht, denken aber auch, dass gerade jüngere Bewohner\*innen solchen Kontakt bei z.B. ihren Tischgruppenleiter\*innen suchen. Für sie ist dann vor allem die Unterscheidung von Lehrer\*innen und Gangeltern bedeutsam bzw. dass diese, sofern sie beide Rollen übernehmen, dies im Alltag auch selbst deutlich trennen. Jw2 (284ff) beendet die Passage mit der Konklusion: „Aber trotzdem hat man immer diese verschiedenen riesen Palette, sage ich mal, Auswahl, zu wem man halt gehen kann. Man hat immer irgendjemanden, zu dem man gehen kann. Mit dem reden will so“.

Nach dem Gespräch über das Verhältnis zu den verschiedenen Fachkräften verschiebt die Interviewerin den Fokus auf die formalisierten Partizipationsstrukturen des Internats. Hierbei greift sie auf die bereits von den Mädchen und Jungen erwähnte Schulversammlung zurück und verdeutlicht so, dass sie ihnen aufmerksam zugehört hat. Sie erkundigt sich nach dem Gefühl der Jugendlichen, über diese Partizipationsstrukturen „wirklich auch mitbestimmen zu können“ (I, 288f) und nimmt dabei auch mögliche Differenzierungen von „man kann seine Meinung sagen“ (ebd., 290) bis „mitbestimmen“ (ebd., 290) und „mitgestalten“ (ebd., 291) vor. Außerdem bittet sie darum, ihr den Ablauf von Partizipationsprozessen zu erläutern, wobei zu erwarten ist, dass hier exemplarische Beispiele genutzt werden. Ihr wird daraufhin erklärt, dass sie Vorschläge für Veränderungen einbringen können und dies im „geschlossenen Kreis eben abgestimmt“ (Jm4, 296) würde. Als Einschränkungen hebt Jm4 hierbei Vorschläge von ‚komplett Abwegigem‘ (vgl. ebd., 297), dessen Unsinn die Jugendlichen auch selbst einsehen müssten, sowie scheinbar grundlegende „Sachen“ (ebd., 299), wie die Hausaufgaben, hervor, die aus ihrer Sicht offenbar unveränderbar oder undiskutierbar sind. Darüber hinaus scheint Mitbestimmung jedoch möglich zu sein, so dass sich hier an einem festgelegten Rahmen orientiert wird. Jw3 (309) erklärt dazu, dass alles, „außer was in der Schulordnung unter 1. steht“, über Anträge verändert werden könnte. Diese werden dann in der Schulversammlung abgestimmt. Darüber hinaus, so erläutert dann Jw1, existieren viele Chancen zur Mitgestaltung.

Ohne dies weiter zu erklären, führt sie dies und die hohe Bedeutung, welche Demokratie in ihrem Internat hat, gemeinsam mit Jm4 auf ihre Schulgeschichte, insbesondere den Gründer und dessen Nachfolger zurück. Ihr Internat soll ein Ort sein, an dem sich alle, Schüler\*innen und Lehrer\*innen, wohlfühlen: „Und niemand unterdrückt wird und niemand das Gefühl hat, hier werde ich gezwungen das und das zu machen. Oder hier werde ich in meinem Individuum begrenzt oder so was oder eingeschränkt“ (Jw1, 327ff). Die Jugendlichen benennen hier dann auch mehrere Beispiele der Mitgestaltung von Internatsräumen, was u.a. in Projektwochen möglich ist. Hier finden u.a. Kunstprojekte statt, in deren Rahmen sie beispielsweise Klassenräume oder den Partyraum gesäubert und umgestaltet haben. Bevor die Jugendlichen dann weitere Beispiele ihrer Einflussnahme beschreiben, fragt die Interviewerin nach einer entstandenen Pause nach dem Aufbau der Schulversammlung. Dieser wird ihr sehr interaktiv im univoken Modus erläutert, da es eher um eine Strukturbeschreibung geht, wird dies dennoch nicht ausführlich rekonstruiert. Die Jugendlichen erklären, dass alle Klassensprecher\*innen sich im Schülerrat treffen. Aus diesem heraus werden dann zehn Jugendliche in die Schulversammlung gewählt, drei dieser sind auch die Schülersprecher\*innen, genauso wie zehn Lehrkräfte in die Schulversammlung entsandt werden, so dass die Schulversammlung paritätisch zusammengesetzt ist. Bei der Wahl der jugendlichen Delegierten „wird halt aufgepasst, dass es halt [...] möglichst bunt gemischt is, vom Alter her“ (Jw2, 368) und sowohl interne als auch externe Schüler\*innen vertreten sind. Die Interviewerin lässt sich letzteres auch nochmals bestätigen und erklärt dabei, dass in anderen ihrer untersuchten Internate teils zwischen spezifischen Internats- und Schulgremien differenziert wird. In diesem Internat ist dies „halt alles zusammen“ (Jw2, 383), „damit halt für jeden immer (...) was Passendes is“ (Jw1, 393), also für alle mögliche Ansprechpartner\*innen mit ähnlichen Hintergründen verfügbar sind. *Dies unterstreicht die in der Eingangspassage bereits zum Ausdruck gebrachte Bedeutung der Gemeinschaft und des Wohlbefindens in dieser, die durch solche Vorgaben möglicherweise auch begünstigt werden.*

Anschließend bittet dann die Interviewerin die Jugendlichen Beispiele zu erzählen, bei denen sie Veränderungen bewirken konnten oder dies auch nicht möglich war. Jw1 beginnt ihre Proposition mit dem Hinweis, zu dieser Zeit noch nicht im Internat gelebt zu haben und rahmt damit das danach dargestellte Beispiel, welches sie nicht selbst erlebt hat. Als Versuch wurde damals der Unterrichtsbeginn von 8 Uhr auf 9 Uhr verschoben, dies inzwischen jedoch wieder rückgängig gemacht. Leider kann hier nur angenommen werden, dass dies auf Wunsch der Schüler\*innen verwirklicht wurde und es wird auch nicht deutlich, wieso diese Änderung letztlich revidiert wurde. Ohne Unterbrechung benennt Jw1 als weitere Einflussnahme der Jugendlichen, dass nun anstelle von Nusspli Nutella als Schokocreame angeboten wird, da sie diese bevorzugen. Außerdem konnten sie Namensvorschläge für ein neues Gebäude, in dem sich u.a. ihr Klassenzimmer befindet, einbringen, aus denen dann eine Auswahl zur Abstimmung gestellt wurde. Die Interviewerin verweist fragend dann nochmals auf die zu Beginn bereits

erwähnte Verschiebung der Lernzeit, die auf Wunsch der Jugendlichen verschoben wurde. Jw1 (455ff) erklärt hierzu:

„Und dann, also ich, also dann is halt wirklich so, man hat eben das Mittagessen dazwischen, man hat dann noch seine Hausaufgaben. Und danach is man an dem Tag mit Schule erst mal durch so. Danach is diese Trennung, jetzt ist mein Privatleben, jetzt ist mein normales Internatsleben“,

was sie „schöner“ (ebd., 460) findet. *Die Bedeutung des Privatlebens wird an dieser Stelle nur kurz angedeutet, wird aber zum Ende der Gruppendiskussion nochmal von stärkerer Relevanz sein.* Vermutlich, da die Jugendlichen so viele positive Beispiele berichtet haben, bittet die Interviewerin sie anschließend, eine Zufriedenheitsbewertung vorzunehmen, was in keiner anderen Gruppendiskussion in der selben Gestalt zu finden ist, da die Mädchen und Jungen hier von selbst eine Skala von 1 bis 10 vorschlagen und nutzen.

- 468 I: Mhm. Das heißt im Prinzip, wenn man so im Sinne von Zufriedenheitsbewertung macht, dann  
 469 gibt es halt mehrere der Möglichkeit, Einfluss auf das Leben und auf das Lebensraum Internat  
 470 zu nehmen, schon zufrieden. #00:22:56-5#  
 471 Jw1: Ich würd sagen, von eins bis zehn bin ich bei 8,7. #00:22:59-2#  
 472 Jw3: Ich sag acht. #00:22:59-9#  
 473 Jm?: ich hätt auch 8,7 gesagt. #00:23:01-9#  
 474 Jw1: Ja, ne. #00:23:02-7#  
 475 Jm5: Das is so ausge(unv.). #00:23:04-1#  
 476 Jw3: Wieso jetzt nicht neun, Jw1? #00:23:05-4#  
 477 Jm5: 8,7. #00:23:07-5#  
 478 Jw3: Fehlt noch so das bisschen, ne, so ein kleiner, dieses kleine (unv.)? #00:23:12-0#

Drei, ggf. vier (es ist leider nicht zu erkennen, ob Jm? Jm4, Jm5 oder Jm6 ist), der Jugendlichen nehmen hier ausgehend von Jw1, die diese Skalierung einführt, eine Bewertung vor. Auffällig ist, dass alle mindestens 8 und weniger als 9 Punkte für ihre Zufriedenheit geben, was als gut bis sehr gut interpretiert werden kann. Die Interviewerin wiederholt daran anknüpfend die Frage von Jw3, so dass Jw1 (484) erläutert, dass es für das Internat „SO schwierig (ist)“, „wirklich ALLE Anforderungen zu erfüllen“ (ebd., 483f). Hierbei verdeutlicht sie letztlich, dass das Internat vor der Herausforderung steht, Ansprüche und Vorstellungen diverser Mitgliedsgruppen zu erfüllen (u.a. Jugendliche, Eltern, Fachkräfte, Trägerverein), so dass sich hier auch ein umfassendes Verständnis rekonstruieren lässt. Jw1 führt dann weiter fort, dass sie sowohl dem Internat als auch ihrem Zuhause niemals eine 10 geben würde. Hieran knüpft Jw3 schließlich an und validiert quasi auch Jw1 Einschätzung, da auch sie klarstellt, dass es nicht möglich ist, es allen recht zu machen. Sie überträgt dies dabei auch auf die eigene Klasse: „selbst in der Klasse kriegt man das nie hin, dass jeder zufrieden is. Weil immer irgendjemand was hat“ (ebd., 497f), was ihrer Ansicht nach auch die Klassensprecher\*innen in der Verwirklichung ihrer Aufgaben beeinflusst, beispielsweise, dass nicht alle mit der Sitzordnung zufrieden sein können. Jw1 validiert diese Beschreibungen hier auch immer wieder. Jw3 (503ff) kommt letztlich zu der Einschätzung: „Und ich glaube, aber so unterm Strich, ich habe keinen Punkt, wo ich sage, ich fühl mich damit unwohl. Sondern es is alles okay. Es passt einfach alles so. //Ich fühl mich hier wohl.//“. Jw1 äußert abschließend auch eine Zufriedenheit

mit ihrem Lebensort, da sie hervorhebt, sich „jederzeit wieder für dieses Internat“ (ebd., 511) zu entscheiden, was sie selbst als „ein Zeichen von, ich bin zufrieden und dass alles gut is so“ (ebd., 518) definiert. Jw3 ratifiziert dies auch nochmals, bevor Jw1 eher abstrakt abschließt, dass Mitspracherecht und Partizipation ihrer Ansicht nach „für jeden wichtig“ (Jw1, 521) sind, außer – dies ergänzt sie – für Nichtwähler\*innen, dass aber jeder Mensch „so'n bisschen an Freiheit (besitzt) und genau das sollte man auch eben ausleben [...] und auch dieses Mitspracherecht auch nutzen“ (ebd., 525ff). *Damit wechselt sie letztlich die Perspektive vom Internat als Lebensort, welcher Einflussnahme ermöglicht, zu einer erforderlichen Eigenverantwortung und gewissen Selbstverpflichtungen, die existierenden Möglichkeiten und Freiheiten auch zu nutzen. Im übertragenen Sinn könnte dies auch bedeuten, dass sie jede\*n als selbst dafür verantwortlich erachtet, bestehende Freiheiten und Möglichkeiten der Einflussnahme im Internat zu nutzen, welche ihnen offenbar vielfältig zur Verfügung stehen, wie im gesamten Abschnitt deutlich wurde. Die Jugendlichen nehmen sowohl die organisational angelegten Partizipationsstrukturen wahr als auch diverse eher projektartig angelegte Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung ihres Lebensraumes. Hervorzuheben, da sich hier starke Kontraste zu anderen Gruppendiskussionen zeigen, ist die hohe Zufriedenheit mit der Verwirklichung von Partizipation. So wird ausschließlich von positiven Erfahrungen der Einflussnahme berichtet, so dass hier eine hohe Selbstwirksamkeitserfahrung und bestehendes Wohlbefinden angenommen werden kann. Einschränkungen der Einflussnahme werden ausschließlich auf Aspekte begrenzt, die in der Schulordnung unter Punkt 1 fixiert sind oder als nicht sinnvoll oder irrsinnig eingeschätzt werden. Daneben zeigen die Jugendlichen auch Verständnis dafür, dass nicht alle Vorschläge und Wünsche aufgrund der heterogenen Bedürfnisse und Ansprüche der verschiedenen Mitgliedsgruppen verwirklicht werden können. Das zentrale Entscheidungsorgan für Anträge ist die Schulversammlung, die – auch hier zeigt sich ein starker Kontrast zu anderen Gruppen – paritätisch besetzt ist und damit zumindest strukturell ein ausgewogenes Macht-Verhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen herstellt, welches offenbar auch in der Praxis positiv erlebt wird.*

Der sich anschließende Themenwechsel wird durch die Interviewerin angestoßen, die zunächst die vorherigen Ausführungen ratifiziert. Sie interessiert sich nun dafür, wie es ist, „wenn man neu hier herkommt“ (ebd., 528) und stellt fragend ihre Vermutung vor, dass eine gewisse Eingewöhnung durch den Wechsel vom Familien- ins Internatsleben notwendig ist. Aus ihrer Sicht scheint ein Prozess erforderlich zu sein, an dem sich neue Jugendliche mit den Internatsstrukturen auseinandersetzen, um diese kennenzulernen. Sie hebt dabei allgemein das Internatsleben, aber auch explizit die Mitbestimmung heraus, die „man ja vielleicht auch lernen (muss)“ (ebd., 531). Die Jugendlichen legen den Schwerpunkt hierbei weniger auf Lernprozesse im Umgang mit Mitbestimmungsstrukturen, sondern Jm4 (533) erklärt eher als Einführung, dass es nicht lang dauert, die „wenigen Regeln zu verstehen“ und sich immer andere Jugendliche finden, die auf neue Bewohner\*innen zu gehen und mit denen man sich versteht:

„Und es gibt eigentlich für jede Interessensgruppe jemanden“ (ebd., 548). Darauf baut schließlich der weitere Austausch im Kontext dieser Frage auf, so dass die Jugendlichen vor allem über ihr Klima untereinander sprechen, was sich nun selbstläufig ergibt. Jw2 schildert eher ihre persönliche Erfahrung und ihre zunächst nicht wahrgenommene Passung mit der zugeordneten Mitbewohnerin. Diese führte, dass sie noch vor der ersten Nacht im Internat darum bat, das Zimmer zu wechseln. Sie wurde dann jedoch dazu motiviert, das Zusammenleben auszuprobieren, jedoch wäre ihrem Wunsch aber auch nachgegangen wurden. Nach den ersten „24 Stunden“ (ebd., 556) war die Problematik dann jedoch geklärt. Die Jugendlichen sprechen dann auch über zwei andere Jungen, die offenbar auch zusammen wohnen wollten, dies aber scheinbar nur mit einem Wechsel der Wohngruppe möglich gewesen wäre. Jw2 beschreibt anschließend weiter ihre persönliche Entwicklung im Internat, wird dabei allerdings von Jw3 unterbrochen, die sie währenddessen neckt und ihr vermutlich spiegelt, wie empfindlich sie zu Beginn erschien. Dies teilt Jw2 (586f) und hebt hervor, dass sie im Internat ein „dickes Fell“ entwickelt hat und lernen konnte mit Kritik u.ä. umzugehen, verweist hier also auf eine Verbesserung ihrer sozialen und persönlichen Kompetenzen. Sie erklärt dann auch, dass das Internat zwar ihre Familie nicht ersetzt, es dennoch aber eine „zweite Familie“ (ebd., 588f) darstellt und die Mitbewohner\*innen eher Geschwister als Freund\*innen für sie sind, mit denen sie auch anders umgeht: „Man streitet sich eigentlich nicht so“ (ebd., 590). Jw1 stimmt ihr hier überwiegend zu und elaboriert weiter, dass es auch Phasen gibt, in denen sie voneinander genervt sind, dies auch verbalisieren, aber dennoch Lösungen dafür finden, weil sie sich gut kennen, was Jw2 wiederum ergänzt. Um dies der Interviewerin besser erklären zu können, erkundigt sich Jw1 bei ihr aktiv danach, ob sie in einer WG gelebt habe oder lebt, was diese auf die Vergangenheit bezogen bestätigt. Jw1 erläutert dann am Beispiel von Mitbewohner\*innen in WG's, die den Abwasch nicht erledigt haben, dass man lernt, damit umzugehen. Sie erläutert darüber hinaus, nicht mehr auf das WG-Leben, sondern ihr Leben bezogen, dass sie sich untereinander, vermutlich vor allem ihre Mitbewohner\*innen, sehr gut kennen und dies vermutlich besser als bei „normalen Freunden“ (ebd., 608), beispielsweise die tägliche Morgenroutine. Ihren Beitrag zunächst abschließend bestätigt Jw1 dann nochmal die Einschätzung von Jw2, dass sie einerseits ein „dickeres Fell“ (ebd., 612) entwickeln und verstehen, dass man nicht mit allen auskommt, aber andererseits auch lernen, sensibler mit anderen Menschen umzugehen bzw. „so was natürlich wie Taktgefühl“ (ebd., 617) aufbauen. Jw3 validiert dies indirekt und schildert ebenfalls, dass sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, mit welchen Menschen sie auf welche Art und Weise kommunizieren können und „immer irgendwie so nen Weg“ (ebd., 626) finden. Am Beispiel von Auslandsaufenthalten illustriert sie den Fähigkeitserwerb der Anpassung an bestimmte Umgangsweisen und Gewohnheiten ebenfalls, weswegen sie abschließend auch zu der Einschätzung gelangt, so eine gewisse „Lebenserfahrung“ (ebd., 635) zu erwerben, die ihr – dies wird jedoch nicht ausformuliert – außerhalb des Internats vielleicht nicht möglich wäre. *Auffällig ist in dieser Passage, auch wenn diese nicht ausführlich rekonstruiert wurde, dass im Vergleich zu anderen Gruppendiskussionen, in*

*denen ebenfalls der Erwerb von sozialen Kompetenzen häufig zum Thema wurde, dies weniger vergleichend und abgrenzend zu Jugendlichen außerhalb von Internaten geschieht, sondern sie sich stärker auf ihren Lebensraum beziehen.*

Bevor die Interviewerin nun ihre nächste Frage formuliert, äußert Jw1 (639), dass ihre vorherigen Darstellungen „wahrscheinlich wieder an Ihrem Thema vorbei (gingen), kann das sein?“, worin sich eine gewisse Unsicherheit abbildet, die jedoch vor dem Hintergrund der in der Eingangspassage formulierten Erwartungen und Vorstellungen der Interviewerin zur Gestalt der Gruppendiskussion unbegründet erscheinen. Die Interviewerin (640) erklärt darauf hin, dass sie dies „einfach auch spannend“ findet und sie sowieso nach dem Klima untereinander gefragt hätte, was nun offenbar nicht mehr explizit erfolgen soll. Damit reagiert sie flexibel und offen auf die Darstellungen der Jugendlichen und vermeidet eine unflexible Bearbeitung eines Leitfadens. Stattdessen äußert sie eine andere Frage und erkundigt sich hierfür zunächst indirekt danach, seit wann die Jugendlichen im Internat leben. Sie erklärt weiter, dass sie daher schon Erfahrungen im Kontext von Einflussnahmemöglichkeiten in anderen Internaten, in anderen Schulen und/oder ihren Familien sammeln konnten und bittet sie ausgehend davon um einen Vergleich. Nachdem Jw3 hierauf zunächst in der Gruppe nochmal nachfragt, ob bereits jemand auf einem anderen Internat gelebt hat, was verneint wird, erfolgen drei eher unabhängige Einschätzungen der drei Mädchen, so dass erneut eher eine parallele Diskursorganisation rekonstruiert werden kann. Während Jw2 (664) ihre ehemalige staatliche Schule als positiv bewertet, die sie „richtig gern“ mochte, die sie selbst „immer noch [...] (als) gute Schule“ (ebd., 664f) bezeichnet und in welcher sie auch über beispielsweise Klassensprecher\*innen und Mentor\*innen-Tätigkeiten einbezogen wurden, allerdings „nicht so stark“ (ebd., 668) wie im Internat, was am Beispiel der Mitbestimmung von Mahlzeiten erklärt wird. Jw3 stellt hingegen heraus, dass in ihrer alten Schule keine Formen organisierter Mitbestimmung existierten. Daher schätzt sie auch ein: „Also da [...] konnte (man) wirklich halt null mitbestimmen so“ (ebd., 677). Der Internatsbesuch war für sie daher auch mit einer größeren Umstellung verbunden. Auch in ihrem Elternhaus, zu welchem Jw2 keine Aussagen getroffen hat, kann Jw3 kaum Einflussnahmemöglichkeiten benennen bzw. expliziert, dass sie „nichts mitbestimmen (konnte)“ (ebd., 679), abgesehen von der Gestaltung ihres Zimmers oder den Mahlzeiten. Aus diesem Grund erlebt sie im Internat „echt schon mehr Freiheiten“ (ebd., 681), da sie auch weniger Kontrolle als von ihren Eltern wahrnimmt. Jw1 berichtet dann nicht mehr von ihren eigenen Erfahrungen, sondern schlussfolgert wohl auch von ihren Vorrednerinnen ausgehend, dass die Jugendlichen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in das Internat kommen und daher das Internatsleben „voller Freiheit“ (ebd., 689) oder „mitten in der Pampa“ (ebd., 693), wo es „auch Regeln und so“ (ebd., 693) gibt, erleben. *Das eigene Erleben ist daher, zu dieser Konklusion kommt Jw1, davon abhängig „von wo (man) kommt [...] und so“ (ebd., 694) und betont damit die Bedeutung individueller vorheriger Sozialisationsorte, wie Schulen und Familien.*

Im nächsten Abschnitt erkundigt sich die Interviewerin nach Rückzugsräumen der Jugendlichen, was sie selbst als Nachfrage rahmt, die sie vor dem Hintergrund der bereits vorher stattgefundenen Gruppendiskussionen bedeutsam findet. Sie fragt konkret nach Räumen, die nur für die Jugendlichen sind und inwieweit sie das Gefühl haben, kontrolliert zu werden. Dabei paraphrasiert sie eine vorherige Information der Jugendlichen, dass sie morgens nicht geweckt werden, was für sie selbst, so formuliert sie, für geringe Kontrolle spricht. Davon ausgehend fragt sie konkret, ob sie den Raum haben, sich zurückzuziehen und Freiräume besitzen. Jw1 reagiert hierauf mit der Verständnisfrage, ob die Interviewerin damit meint, sich von Lehrer\*innen und Erwachsenen zurückzuziehen, was diese mit „beides gerne“ (I, 704) bestätigt. Jw1 (705f) stellt daraufhin fest, dass sie „gar nicht das Gefühl irgendwie (hat), ich werd die ganze Zeit beobachtet, auf Schritt und Tritt verfolgt“, sondern das Personal seiner Aufsichtspflicht nachgeht, „ohne irgendwie [...] im Nacken zu sitzen“ (ebd., 711). *Hier lässt sich erneut ein starker Kontrast zu einigen anderen Gruppendiskussionen erkennen (u.a. Internat E und C), in denen das Erleben von Kontrolle sehr ausgeprägt ist, während hier kein wirkliches Kontrollempfinden sichtbar ist.* Stärker bezogen auf Rückzugsorte wird deutlich, dass das eigene Zimmer als ein solcher empfunden wird, jedoch nur beim Besitz eines Einzelzimmers, von dem Jw1 zunächst ausgeht. Daneben existieren Aufenthaltsräume in jeder Wohngruppe, die jedoch öffentlich für alle Mitglieder der Wohngruppe sind. Um alleine zu sein, ziehen sich die Jugendlichen in ihr Zimmer zurück oder schließen sich im Badezimmer ein. Jw3 validiert die Chance des Rückzugs, die ein Einzelzimmer ermöglicht, stellt aber auch klar, dass im Doppelzimmer „eigentlich so gut wie nie“ die Chance ist, alleine zu sein, außer, die Bewohner\*innen sprechen sich ab, was Jw1 validiert. Jw3 (727) erlebt hier aber auch, dass „einfach irgendwie Freunde einfach zu dir kommen“, sich nach gemeinsamen Aktivitäten erkundigen oder sich im eigenen Zimmer aufhalten, was die Möglichkeit des Zurückziehens erschwert. Jw2 fühlt sich hierauf bezogen scheinbar kritisiert, vermutlich da sie den Eindruck gewonnen hat, dass Jw3 von ihr als eine Freundin spricht, was Jw3 jedoch direkt mit dem Hinweis ausgleicht, dass ihre Aussagen nicht auf Jw2 bezogen waren. *Das Wahrnehmen und Erhalten von Rückzugsräumen im Internat scheint insgesamt also begrenzt zu sein. Dies ist strukturell zunächst durch die Verteilung und Verfügbarkeit von Einzelzimmern determiniert, ist darüber hinaus aber von Seiten der Jugendlichen von ihren Interaktionspraktiken abhängig, also Aushandlungsprozessen und Absprachen mit ggf. Mitbewohner\*innen oder auch der Entscheidung, sich im Badezimmer einzuschließen. Auch hier entwickelt sich jedoch keine kritische Auseinandersetzung mit fehlenden Rückzugsräumen, ähnlich wie bei Jw1 deutlich wird, dass sie das Internat nicht als übermäßig kontrollierten Lebensraum wahrnimmt, sondern nur das Nachkommen der Aufsichtspflicht durch das Personal.*

Aus der offen gehaltenen Abschlussfrage der Interviewerin, die sie auch selbst mit dem Hinweis einführt: „Wir sind schon fast durch“ (ebd., 737), und in der die Jugendlichen die Möglichkeiten erhalten, für sie bedeutsame Themen über den Fokus der Interviewerin hinaus einzubringen, da sie „die Spezialisten“ (ebd., 741) für das Internatsleben darstellen, entwickelt sich

eine sehr umfassende selbstläufig entstandene Auseinandersetzung, die erstmals in der Gruppendiskussion kritische Komponenten, die sie als Einschränkung erleben, enthält. Als erstes und besonders ausführlich wird über die Kleidungs Vorschriften diskutiert, was ähnlich im Internat D stattfand. Damit verbunden wird über Körpermodifikationen wie Tattoos und Piercings gesprochen, so dass es insgesamt stark um das äußere Erscheinungsbild geht. Dieser Abschnitt wird hier ausführlich rekonstruiert, während die weiteren Themen Sexualität und der Konsum von Getränken im Unterricht eher kursorisch behandelt werden, da diese auch weniger detailliert diskutiert wurden.

Die Proposition erfolgt von Jw1, die diese mit dem Hinweis einführt, dass ihr noch etwas eingefallen ist, „und zwar, also zu Kleidung so“ (ebd., 743). Sie erklärt, dass dies an vielen Schulen ein „schwieriges Thema“ (ebd., 744) ist, differenziert dann aber nochmal Tages- und staatliche Schulen, bei denen dies „vielleicht nicht so stark“ (ebd., 746) ein Problem darstellt. Hier nutzt sie also staatliche Schulen und Tagesschulen als Gegenhorizonte, um eine besondere Herausforderung oder Schwierigkeit für Internate, die sie hier zunächst verallgemeinert betrachtet, einzuleiten. Bevor der Fokus auf ihr Internat gelenkt wird, stellt Jw1 zunächst klar, dass einige Internate das Kleidungsproblem offenbar mit Schuluniformen lösen und greift hier das ihnen scheinbar bekannte Internat L heraus, welches diese Uniformen einmal pro Woche verpflichtend nutzt. Jw2 lässt sich dies daraufhin nochmal bestätigen, so dass sie entweder über deren Praktik nicht informiert ist oder, vielleicht auch ergänzend, von dieser Praxis irritiert ist. Jw1 erklärt darauf hin, dass sie unsicher ist, ob dies aktuell noch so geregelt ist, es in der Vergangenheit aber so gestaltet war. Jw3 scheint diese Informationen auch zu besitzen, geht aber von einem anderen Wochentag als Jw1 aus. *Der Einstieg in dieses Thema verdeutlicht, dass die Jugendlichen scheinbar das gleiche Problembewusstsein besitzen, ohne jedoch das Problem selbst aussprechen – für sie erscheint es nicht erforderlich, ihr Wissen kommunikativ im Sinne Bohnsacks zum Ausdruck zu bringen, da sie offensichtlich einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund teilen. Für außenstehende Personen, wie die Interviewerin erschließt sich allerdings noch nicht, wie sich das Problem mit der Kleidung verhält.* Zunächst erläutert dann fast ausschließlich Jw1, nun bezogen auf ihr Internat, dass diverse Kleidungsregeln bestehen. Zum einen existieren Verbote für bestimmte inhaltliche Aufdrucke u.ä., beispielsweise alkohol- und drogenverherrlichende, sexistische oder anstößige Inhalte. Dies sind für sie jedoch „Sachen, die man meistens sowieso vermeidet“ (ebd., 758), die vielleicht ein Bewusstsein für bestimmte kritische Botschaften auf Kleidung verkörpern oder zum Ausdruck bringen, dass diese Regel für sie weniger bedeutsam ist. Daneben gibt es Vorschriften, die ein bestimmtes Maß an Freizügigkeit definieren, die nicht erwünscht ist. Eines der anderen Mädchen unterbricht hierbei Jw1 und ergänzt, dass „eine Hand unterm Po“ (Bw?, 761) eine Vorgabe ist. Jw1 validiert dies schließlich und elaboriert weiter, dass diese Länge ihres Beines durch beispielsweise eine kurze Hose verdeckt sein muss, aber auch, dass der Ausschnitt am Oberteil „nicht zu tief sein (darf)“ (ebd., 765) bzw. dass – dies vermutlich übertrieben formuliert – nicht die „ganze Unterwäsche“ (ebd., 766) sichtbar sein sollte. Diese Vorgaben sind für sie, genauso wie das



Verbot transparenter Kleidung „natürlich normale Regeln, die überall herrschen“ (ebd., 770) und für die sie während der Schulzeit auch ein großes Verständnis besitzt. *Sichtbar wird hier also eine gewisse Normvorstellung, an der sich Jw1 orientiert und die sie scheinbar mit dem Internat teilt, sofern diese offenbar das öffentliche Auftreten betreffen.* Darüber hinaus ist ihr Verständnis für diese Regelungen jedoch eingeschränkt, wie sich im weiteren Verlauf zeigt. Sie nimmt hier nochmal Bezug auf ihre vorherige Zufriedenheitsbewertung von 8,7 und drückt aus, dass eventuell die fehlenden 0,3 Punkte zur 9 auch durch diese Regeln entstehen. Während sie dies elaboriert, wird ihr scheinbar selbst nochmal bewusst, dass sie auch für die Einhaltung der Regeln zu den Mahlzeiten ein gewisses Verständnis besitzt. Auch hier verweist sie auf eine gewisse öffentliche Atmosphäre: „man geht ja zusammen hin“ (ebd., 773f). Dennoch erachtet sie es als ärgerlich, da die Regeln zwar für alle gleichermaßen gelten, für verschiedene Jugendlichen aber unterschiedliche Konsequenzen besitzen:

„Weil, ein ganz großes Mädchen, irgendwie, bei ihr sieht ne kurze Hose anders aus, als bei einem ganz KLEINEN Mädchen so aus. Und so was, das sind halt Sachen, die fallen immer anders so“ (ebd., 777ff).

Dabei geht es Jw1 (780f), so stellt sie explizit dar, nicht darum, diese Möglichkeiten ausnutzen zu wollen, aber sie „möchte das Recht dazu haben, am Nachmittag rumzulaufen, wie (sie) [...] möchte“. Hierbei greift sie auf das Beispiel der Jogginghosen zurück, das im weiteren Verlauf deutlich interaktiver behandelt wird. Zunächst erhält Jw1 aber Bestätigung für diesen Wunsch: „Oh, ja“ (J?, 784). Sie führt dann fort, dass sie auch zuhause nicht in einer Jogginghose in der Stadt unterwegs sein, aber das Recht dafür dennoch besitzen möchte. Ähnlich geht es ihr beim Tragen eines Ausschnitts, von dem sie selbst sagt, nicht zu wissen, wie dies wäre und damit auch auf ein Verhindern von scheinbar bedeutsamen Erfahrungen für sie hinweist. *Ihr Internat verhindert entsprechend also das Sammeln bestimmter Erfahrungen, die hier auch mit der Herausforderung des Jugendalters sich selbst zu positionieren und in diesem Kontext auch mit Normen und Werten, bestimmten Vorlieben u.ä. zu experimentieren, verknüpft werden können.* Jw2 erklärt an Jw1 anschließend, dass sie keinerlei Bedürfnis nach dem Tragen von Jogginghosen hat, während Jw1 sich dies zumindest für den Nachmittag wünschen würde. Hieraus entwickelt sich eine sehr wechselseitige Auseinandersetzung bzw. Fokussierungsmetapher.

- 796 Jw2: Also zum Beispiel Jogginghose, das wollt ich gerade sagen, also Jogginghose muss ich  
 797 gar nicht tragen. #00:38:21-6#
- 798 Jw1: Nachmittags schon. #00:38:23-2#
- 799 Jw?: Dürfen wir gar nicht. (unv.) Nein. #00:38:25-5#
- 800 Jm4: Ja, klar. Gar nicht. #00:38:26-3#
- 801 B?: Nein. #00:38:26-8#
- 802 Jw1: Darf man nich. #00:38:26-4#
- 803 Jm5: Wenn Herr J\_3 dich so sieht, wenn du keinen Sport hast, also/ #00:38:28-6#
- 804 Jw2: Ja, darf man keine Jogginghose (unv.) #00:38:32-1#
- 805 Jw3: Aber in der Freizeit? #00:38:32-5#
- 806 Jm4: Scheiß (unv.) #00:38:32-4#
- 807 Jw3: Aber in der Freizeit? #00:38:32-2#
- 808 B?: Auch nich. #00:38:33-5#
- 809 B?: Man darf nur beim Sport/ #00:38:34-0#
- 810 Jw3: Aber so beim und so auf'm Gang. #00:38:36-6#
- 811 Jw1: Ja, //also wenn du in deinem Zimmer// #00:38:37-1#
- 812 Jw2: //Ja, aber da sieht dich ja niemand.// #00:38:37-3#
- 813 Jw3: Ja. (.) Also kommt auch drauf an, wenn// #00:38:40-0#
- 814 Jw2: Also zum Beispiel, wenn wir so Wochenende haben, am Samstag dürfen wir das auch  
 815 nicht. Und Sonntag ist das halt so, dass ist so der (unv.) Tag. Da müssen wir, haben wir um  
 816 halb elf oder halb zehn Brunch. #00:38:48-3#

In diesem Abschnitt zeigt sich, dass alle Jugendlichen von dieser Regelung wissen, wobei Jw3 sich teilweise nach bestimmten Zeiten oder Orten erkundigt, an welchem dies vielleicht doch möglich wäre. So kommt zum Ausdruck, dass Jogginghosen ausschließlich im Sportunterricht oder in privaten Räumen, dem eigenen Zimmer, akzeptiert werden. Lediglich angedeutet wird, dass ein Herr J\_3 möglicherweise auch mit entsprechenden Maßnahmen einschreitet, sollten Jugendliche außerhalb des Sportunterrichts diese Kleidung tragen. Dass es einmal pro Woche einen weiteren Zeitpunkt gibt, bei dem das Tragen von Jogginghosen nicht verboten ist, wird dann in der Aussage von Jw2 sichtbar und im Anschluss näher erläutert, jedoch auch problematisiert. Demnach ist es zum sonntäglichen Brunch ebenfalls erlaubt, diese Hose zu tragen, jedoch unter der Maßgabe, dass sie spätestens zum Abendessen umgezogen sein müssen. Daher eröffnet sich durch diese Möglichkeit weder für Jw2 noch Jw1 eine nutzbare Praktik, da sie ein Umziehen letztlich „ein bisschen nervig“ (Jw2, 835) empfinden. *Es wird hier vermutet, dass die Jogginghose letztlich Symbolcharakter besitzt. Jogginghosen gelten so einerseits als Sportkleidung und werden sonst – zumindest aus Sicht der Jugendlichen und dem Internat – eher in privaten Kontexten als Wohlfühlkleidung, teils auch zum Schlafen („Und das ist dann so für mich, am Sonntag komme ich aus dem Bett, lass meine Sachen an. Und gehe abends genauso wieder ins Bett“ (Jw2, 822f)), getragen. Daneben treten sie als Modetrends jedoch auch im öffentlichen Raum in Erscheinung, werden medial aber auch häufig an Menschen inszeniert, die als unproduktiv oder ungepflegt dargestellt werden sollen. Die Mädchen scheinen letzteres zu vertreten, wie an „Und brauch nicht den halben Tag so, hier Schlendrian machen“ (Jw1, 830f) deutlich wird. Daraus lässt sich nun vor dem Hintergrund des Internats schlussfolgern, dass ein bestimmtes normatives Bild von gepflegtem Äußeren vertreten und*

*vermittelt wird, dass die Jugendlichen sich scheinbar auch als Praktik aneignen und anwenden. Dieses Thema lässt sich aber auch vor dem Hintergrund des Verhältnisses von privat und öffentlich interpretieren, für das die Jugendlichen über die Jogginghose ein Spannungsverhältnis vermitteln. Das Internat erscheint als besonderer öffentlicher Raum, in dem Tätigkeiten des Alltags anders als in beispielsweise Familien gemeinsam mit einer großen Gruppe weiterer Personen vollzogen werden und damit in der Öffentlichkeit verlaufen. Gleichzeitig ist das Internat der Lebensort der Jugendlichen, der von ihnen an vorherigen Textstellen auch mit der Familie verglichen wurde, die aber eben im Privaten verortet ist und in dem Praktiken der Anpassung ggf. weniger erwartet werden.*

Im weiteren Verlauf zeigt sich dann, dass neben bestimmten Kleidervorschriften auch Regeln zum Körperschmuck existieren: „Man darf, irgendwie hier am Ohr darf man alles natürlich haben so“ (Jw1, 843f), während Piercings an anderen Stellen im Gesicht untersagt sind. Auch hier lässt sich eine gewisse Normvorstellung rekonstruieren, die natürlich ist und die auch hier die Jugendlichen offenbar teilen oder adaptiert haben. Sie hinterfragen offensichtlich nicht, weshalb Piercings am Ohr gestattet sind, an anderen Orten jedoch nicht. Jw3 (851) ergänzt als Erwartung des Internats, dass Körperschmuck „halt nich so öffentlich sein (soll)“. Dabei fragt sie die anderen, ob Tattoos auch verboten sind, was Jm4 jedoch verneint. Jw3 elaboriert dazu dann weiter, vermutlich war dies auch Ursprung ihrer Frage, dass eine andere Jugendliche ihr Tattoo überschminkt. Jw2 erläutert darauf hin, dass dies bei Veranstaltungen von ihnen erwartet wird, was Jm4 (858) offenbar überrascht, da er darauf „Ehrlich?“ fragend antwortet. Er hat hier also scheinbar keine eigenen Erfahrungen sammeln können, wie auch die Mädchen, die *hier von einer anderen Jugendlichen ausgehend die Praxis schildern, in der sich letztlich aber auch ein anpassendes Verhalten zeigt*. Bezugnehmend auf eine Veranstaltung, die am Abend der Gruppendiskussion stattfindet<sup>38</sup>, heben die Mädchen das Erfordernis, sich Tattoos zu überschminken, ebenfalls hervor. Auch hier scheint ein zentrales Motiv die Repräsentation in der Öffentlichkeit zu sein, der sich die Jugendlichen aber auch anpassen. Jw3 beschreibt diese Erwartungen an das Überschminken und die Jogginghose als „nen bisschen komisch teilweise“ (Jw2, 867), stimmt aber genauso wie Jw2 und Jw1 zu, dass sie selbst am Nachmittag auch keine Jogginghose tragen möchte, dass dies für sie aber „gar nicht der Punkt“ (Jw3, 871) ist. Jw1 (872) validiert dies auch und erklärt, dass sie diesen Wunsch nicht als Rebellion meinen: „Genau, das ist nich, oh, ich bin rebellisch, ich will alles anziehen“, was wiederum erneut von Jw3 validiert wird. Jw2 elaboriert zustimmend weiter, dass sie es ablehnt, wenn ihr nahegelegt wird, sich Regeln einfach zu unterwerfen und diese zu befolgen, was erneut von Jw1 und Jw3 validiert wird. Jw3 (880f) fasst ihre Einschätzung letztlich auch damit

---

<sup>38</sup> Die Interviewerin wurde ebenfalls zu dieser Veranstaltung eingeladen. An diesem Abend wurden einerseits Schüler\*innen, die noch in der Probezeit waren und sich angemessen verhalten haben, offiziell als Mitglieder im Internat aufgenommen. Daneben gab es ein Mehrgänge-Menü, das in einem festlich dekorierten Speisesaal serviert wurde. Anwesend waren neben den Jugendlichen sowie dem Personal Vertreter\*innen aus dem Trägerverein. Alle Personen trugen festliche Kleidung, die Jungen teilweise Anzüge mit Krawatten, die Mädchen überwiegend festliche Abendkleider.

zusammen, dass für sie Wochenende nicht bedeutet, „dass ich mich da ordentlich anziehen muss. Weil, hier is niemand. Und hier sieht das im Prinzip auch niemand. Und da finde ich die Regeln nen bisschen überflüssig so.“ *Dies bestätigt letztlich den Eindruck, dass sich hier ein Spannungsverhältnis zwischen privatem und öffentlichen Raum abbildet, mit dem die Jugendlichen konfrontiert werden und mit denen bestimmte Normalitätserwartungen von Seiten des Internats auf sie wirken, die sie zwar ablehnen, sich aber nicht aktiv rebellierend dagegen verhalten, was sich im Kontext anderer Themen beispielsweise im Internat A oder Internat C stärker als Praktik wiederfindet.*

Die Interviewerin erkundigt sich anschließend auch, ob die Mädchen und Jungen versucht haben, hier eine Regeländerung anzustoßen, was vor dem Hintergrund der vorherigen Beschreibungen, die das Internat als sehr partizipativ und kontrollarm erscheinen ließen, erwartbar zu sein scheint. Hier wird dann auch deutlich, dass zumindest Jw3 einen Versuch unternommen hat, dies aber nicht möglich ist, da diese Regeln „unter 1“ (ebd., 885) gelistet sind. Hier verweist sie auf die Schulordnung, für die im Vorfeld erläutert wurde, dass diese veränderbar ist, außer den Aspekten im ersten Abschnitt. Dies scheint die anderen Jugendlichen zu irritieren, da Jw1 (886) ein fragendes „Ja?“ und Jm4 (888) ein fragendes „Ehrlich?“ darauf äußern, worin sich vielleicht ein gewisses Unverständnis rekonstruieren lässt. Während Jm4 (891) dies anschließend lachend als „Frechheit“ definiert, formuliert Jw1 (892f) eher kritisch, dass dies „natürlich auch so'n Weg (ist), wenn man alles einfach unter 1. setzt, dann sind die Regeln, die kann (man) ja nicht verändern“. Jw3 elaboriert hierzu, dass dort diese Regeln fixiert sind, die für die Schulleitung besonders bedeutsam sind, die aber auch – dies erklärt dann Jw2 (895) – die Aspekte enthalten, „die die Schüler am wichtigsten ändern wollen“. Die Jugendlichen führen dann weiter aus, dass sonst unter Punkt 1 vor allem „die sinnvollen Sachen“ (Jm4, 897) festgehalten sind, wie beispielsweise Dinge, die sich aus dem Brandschutz ergeben oder der Sicherheit allgemein dienen. Die anschließende Nachfrage von Jw2, ob unter 1. auch der Geschlechtsverkehr geregelt ist, entwickelt sich dann eine selbstläufige Themenverschiebung, durch welche der Interviewerin erklärt wird, welche Regelungen und Praktiken im Internat im Umgang mit Partnerschaften und Sexualkontakten existieren. So wird deutlich, dass es ab dem Alter von 14 Jahren gestattet ist, sexuelle Kontakte einzugehen, dass aber scheinbar die Erlaubnis der Eltern eingeholt werden muss bzw. diese benachrichtigt werden, und ein Aufklärungsgespräch mit einer Fachkraft erfolgt. Dabei schweifen die Jugendlichen relativ schnell vom Thema ab, vermutlich da sich eigene sexuelle Kontakte als Gesprächsthema andeuten und sich die Jugendlichen dann länger über das Alter einiger Jugendlicher und deren Partner\*innen austauschen. Die Interviewerin reagiert dann schließlich nachfragend, ob sie noch etwas anderes ergänzen möchten, woraufhin Jm4 (970ff) nochmal erklärt: „das mit den Jogginghosen, das, das war echt nen Punkt so. [...] Der, der schmerzt“, was die Relevanz des vorherigen Abschnittes nochmal kommunikativ hervorhebt. Ausgehend von Jm5, der noch kritisiert, dass sie im Unterricht nur Wasser trinken dürfen, erfolgt schließlich

noch ein kurzer Austausch über Getränke im Unterricht und dass die Lehrer\*innen dies unterschiedlich handhaben, auch wenn sie im Besonderen über einen Lehrer sprechen, der offenbar nicht einheitlich auf bestimmte Getränke reagiert.

Das Interview endet mit einem Hinweis der Interviewerin auf die Zeit, der jedoch aufgrund zahlreicher Überlappungen nicht verständlich ist, und der Einschätzung der Interviewerin (994), „eigentlich alles (zu haben), was ich spannend finde und wichtig finde.“<sup>39</sup>

### **Zusammenfassung**

Das Internat J wird von den Jugendlichen als überwiegend partizipativer Lebensort beschrieben, in dem zwar eine Aufsichtspflicht und ähnliche Strukturen und Regeln existieren wie in den meisten untersuchten Internaten, die sie jedoch nicht als Kontrolle im Sinne von Überwachung oder ähnlichem erleben, wie dies in anderen Internaten (z.B. Internat C) geschildert wurde. Auch in diesem Internat existieren, wie in den meisten untersuchten Einrichtungen, Formen organisierter Mitbestimmung, die sowohl repräsentativ als auch projektartig angelegt sind. Sie beschreiben dabei nicht nur Mitsprachemöglichkeiten, sondern erleben Selbstwirksamkeit auch in Möglichkeiten der organisationalen Mitbestimmung und Mitgestaltung. Ein zentraler Unterschied in den Mitbestimmungsstrukturen besteht in der paritätischen Besetzung der Schulversammlung, wodurch das Machtgefälle zwischen Personal und Jugendlichen als gering erlebt wird. Auch insgesamt erleben sie das Personal als bemüht, an ihren Bedürfnissen und Wünschen orientiert. So entsteht der Eindruck, dass der Kontakt zwischen ihnen auf Augenhöhe gestaltet wird und die Jugendlichen als Menschen ernstgenommen und nicht als defizitär wahrgenommen werden, was beispielsweise im Internat E auch zum Ausdruck kommt. Letztlich lässt sich so eine hohe Zufriedenheit mit den Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Internat auf ihr Leben, wie auch die Organisation rekonstruieren, obwohl gerade zum Ende der Gruppendiskussion Kritik im Kontext der Regeln zur Bekleidung und dem Aussehen geäußert werden, welche ihre Chancen zum Experimentieren und bei der Selbstpositionierung begrenzen, da sie sich an den Normvorstellungen des Internats zu orientieren haben.

Insgesamt zeigen sich bei den Jugendlichen immer wieder ein Wille und Bedürfnis nach Einflussnahme auf die Organisation als ihr gegenwärtiger Lebensraum sowie ihr Leben selbst in dieser, was sich so beispielsweise nicht im Internat B oder G finden lässt. Durch das überwiegend geringe Kontrollerleben und die wahrgenommenen Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten greifen die Jugendlichen zur Verwirklichung ihrer Vorstellungen vor allem auf organisational angelegte und akzeptierte Einflussnahmestrukturen zurück, ohne sich gegen die Strukturen und Praktiken aufzulehnen, wie dies beispielsweise im Internat A oder C deutlich wird.

---

<sup>39</sup> Durch die Veranstaltung am Abend äußerten die Jugendlichen schon vor Beginn der eigentlichen Gruppendiskussion, dass sie sich für den Abend noch zurecht machen müssten, so dass hier zu vermuten ist, dass eine gewisse Hektik bei den Jugendlichen ausgebrochen ist, nicht ausreichend Zeit für die Vorbereitung zu erhalten.

## 8 Ergebnisse II: Jugend-Typen im Umgang mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung

Das Ziel, Typen zu bilden, geht immer mit bestimmten Prozessen der Abstraktion und des Ausklammerns von Erkenntnissen einher, die nicht im Kontext der Systematisierung und Bündelung von Fällen bzw. Gruppen zu Typen berücksichtigt werden können. Gleichzeitig setzt eine sinnvolle Typenbildung die Bestimmung eines Tertium comparationis, „also das den Vergleich strukturierende gemeinsame Dritte“ (Bohnsack 2014: 222), voraus. Ausgangspunkt für die gebildeten Typen in dieser Arbeit ist die Annahme, dass Jugendliche in Internaten in gewisser Weise gezwungen sind, sich als Jugendliche in ein Verhältnis zu der Organisation mit all ihren Merkmalen, Strukturen und Prozessen zu setzen und hier ein Spannungsverhältnis existiert, das sowohl individuell wie auch kollektiv bewältigt wird. Wie in Kapitel 3 dargestellt, werden die Jugendlichen in dieser Arbeit als Organisationsmitglieder eingeordnet, die jedoch eine besondere Mitgliedschaftsrolle besitzen bzw. auch ein gemeinsames Teilmilieu der Organisation bilden, das sich von anderen Rollen und Milieus in der Organisation unterscheidet. Jugendliche stehen vor bestimmten Entwicklungsaufgaben bzw. Herausforderungen der Jugendphase, mit denen sie sich auseinandersetzen (müssen), bei deren Bewältigung sie durch diverse Organisationen und Personen aber auch beeinflusst werden (vgl. Kapitel 2). Durch das Aufwachsen im Internat verdichtet sich diese Unterstützung überwiegend auf Personen, die ebenfalls im Internat leben und/oder arbeiten. Als überwiegend Minderjährige und/oder noch schulpflichtige Menschen werden sie in Internaten als unter Aufsichtspflicht stehend verortet, für die bestimmte Regeln existieren, die dem Organisationszweck und der Organisation des gemeinsamen Zusammenlebens dienen (vgl. Kapitel 3).

Gemeinsam ist allen Jugendlichen der verschiedenen untersuchten Gruppen, dass sie im Tagesverlauf zahlreichen festgelegten Elementen nachgehen müssen. In manchen Internaten sind diese jedoch besonders umfassend, in anderen fehlen hingegen bestimmte Vorgaben. Die Bedeutung von Kontrolle und rhythmisierten Tagesverläufen wurde im Kapitel 4 bereits auf Basis konzeptioneller Beschreibungen und empirischer Erkenntnisse dargestellt, so dass mit dem erhobenen Material diese Darstellungen bestätigt werden können. In allen Gruppen wurde weiterhin auf die Abhängigkeit der Einflussnahmemöglichkeiten von den jeweiligen Erzieher\*innen hingewiesen. Auch dieser Zusammenhang war auf Basis der theoretischen Darstellungen im Kapitel 4 zu erwarten. Da auch hier eher eine gruppenübergreifende Ähnlichkeit zu rekonstruieren war, wurden die Ausführungen zur interaktionalen Ebene der Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung nur über solche grundlegenden Einschätzungen hinaus in die Typenbildung einbezogen. Außerdem wurden in fast allen Internaten a) auf Klassenstufen bedingte Unterschiede im Erhalten von Freiräumen sowie b) auf heterogene Vorerfahrungen der einzelnen Jugendlichen innerhalb einzelner Gruppen im Kontext des Erlebens und Erhaltens von Einflussnahmemöglichkeiten außerhalb des Internats (z.B. Familien, vorherige Schulen) hingewiesen, so dass auch diese als wenig bedeutsam für die Typenbildung erachtet wurden.

Teilweise entstanden weiterhin durch einzelne Jugendliche in den Gruppendiskussionen antithetische Diskursverläufe oder gegensätzliche Perspektiven. Wenn diese nicht von den anderen Teilnehmenden aufgegriffen und weiterbearbeitet wurden, erfolgte die Zuordnung zu den Typen stärker auf Basis der Mehrheit, da davon ausgegangen wurde, dass eine Zurückweisung von Antithesen als Bekräftigung der Orientierungen wirkt. Neben der umfassenden Darstellung der verschiedenen Perspektiven in den jeweiligen Diskursbeschreibungen finden sich auch im Kontext der Beschreibung der Typen einige Hinweise auf wahrgenommene Differenzen zwischen den Jugendlichen einer Gruppe.

Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse der Typenbildung basieren auf den von den Jugendlichen erzählten Wahrnehmungen, Bewertungen und Beschreibungen, aus welchen sich Orientierungen ableiten ließen. Diese beziehen sich zum einen auf das Erleben der fremdstrukturierten Elemente (vor allem im Tagesverlauf, aber auch andere vorgegebene Verpflichtungen) sowie den organisierten Mitbestimmungsmöglichkeiten und selbstbestimmten Entscheidungsspielräumen, zum anderen auf die jeweiligen Praktiken, die sie im Umgang mit diesen beschrieben haben. Es wurde außerdem berücksichtigt, welche Formen von Mitbestimmung, insbesondere organisierter Mitbestimmung (vgl. Kapitel 4) existieren, vor allem aber auch, wie wirksam sich die Jugendlichen im Kontext dessen erleben. Auf Basis der Auseinandersetzung der verschiedenen Gruppen mit diesen thematischen Schwerpunkten ließen sich verschiedene Orientierungsrahmen rekonstruieren, aus denen die drei Typen

- Typ 1: Die Befürworter\*innen von Fremdbestimmung
- Typ 2a: Die organisierten Mitbestimmer\*innen
- Typ 2b: Die informellen Einflussnehmer\*innen

abstrahiert wurden. Da die Typenbildung damit eher gegenstandsorientiert bleibt, wurde sich für eine sinngenetische Typenbildung entschieden, während Hinweise auf mögliche soziogenetische Einflüsse vor allem im Kontext der Diskussion (Kapitel 9) als Impulse zur Reflexion skizziert werden.<sup>40</sup>

Die gebildeten Typen weisen Ähnlichkeiten zu den von Reinders (u.a. 2005) beschriebenen Jugendtypen auf, die sich aus den von ihm als Transitions- und Verbleibsorientierung beschriebenen Handlungsorientierungen ergeben haben. Reinders (ebd.) geht, wie bereits in Kapitel 2.1.2 dargestellt, davon aus, dass sich Jugendliche an zwei Modellen der Jugendphase – dem Bildungs- und dem Freizeitmoratorium – orientieren können, die seiner Auffassung nach parallel existieren, so dass vier mögliche Handlungsorientierungen aus einem Vier-Felder-Schema abgeleitet wurden. Diese wurden als Segregation (Freizeitorientiert), Assimilation (Bildungsorientiert), Integration (Doppelorientierung) und Diffusion (Unentschlossen) definiert (vgl. Reinders 2005: 555ff). Die für die hier vorliegende Studie entstehenden Bezüge ergeben

---

<sup>40</sup> Für eine überzeugende soziogenetische Typenbildung wären mehr vergleichbare Informationen zu den organisationalen Merkmalen der verschiedenen Internate erforderlich gewesen, die jedoch nicht zur Verfügung stehen.

sich aus Reinders Charakterisierung des Bildungs- und Freizeitmoratoriums. Für ersteres beschreibt er, „dass Erwachsene als Zugfaktor für Jugendliche in Richtung Erwachsenenstatus fungieren. Da der Zweck der Jugendphase im Lichte des Übergangs gesehen wird, ist Jugend als auf Zukunft ausgerichteter Lebensabschnitt konzipiert“ (ebd.: 553), der auf das Erwachsenenalter vorbereiten soll. Mit dem Freizeitmoratorium geht hingegen eine Gegenwarts- und Verbleibsorientierung einher, in dessen Mittelpunkt die aktuelle Bedürfnisbefriedigung, Peer-Beziehungen sowie das aktuelle Wohlbefinden liegen und die mit einem gewissen Selbstgestaltungswillen in der Gegenwart verbunden sind (vgl. ebd.: 554). Diese zukunfts- und gegenwartsorientierten Elemente lassen sich auch in den Gruppendiskussionen dieser Studie rekonstruieren. Mit Blick auf die Typenbildung wurden sie jedoch stärker mit dem Fremd-, Mit- und Selbstbestimmungserleben und -bestreben verknüpft, die auch von den organisationalen Strukturen und Praktiken beeinflusst werden.

Die nachfolgende Tabelle illustriert die Zuordnung der verschiedenen Gruppen in die drei gebildeten Typen.

<b>Typ 1: Die Befürworter*innen von Fremdbestimmung</b>	<b>Typ 2a: Die organisierten Mitbestimmer*innen</b>	<b>Typ 2b: Die informellen Einflussnehmer*innen</b>
Internat B	Internat J	Internat A
Internat E	Internat F	Internat C
(Internat G)		Internat D
		(Internat H)

Tabelle 14: Einordnung der Gruppendiskussionen in die gebildeten Typen

Sieben der neun Gruppen konnten einem der drei gebildeten Typen zugeordnet werden. Die Einordnung der Gruppendiskussionen im Internat G und Internat H war weniger eindeutig, es sich zeigen jedoch Tendenzen, so dass diese dennoch im Kontext eines Typs mit bearbeitet werden.

## 8.1 Typ1: Die Befürworter\*innen von Fremdbestimmung

Die Gruppendiskussionen, die zur Bildung des Typs 1 „Die Befürworter\*innen von Fremdbestimmung“ beigetragen haben, unterscheiden sich grundlegend von den beiden anderen Typen. Zentrales Merkmal dieses Typs ist zum einen die Adaption von vermeintlichen Vorteilen oder Chancen, die der Internatsbesuch für die Zukunft oder Entwicklung der Jugendlichen bietet. Diese erscheinen vergleichbar mit den von Reinders (2005) beschriebenen Transitionorientierungen. Zum anderen lässt sich die damit einhergehende Praktik der Einhaltung von Regeln, die auch als Unterwerfung und Anpassung gedeutet werden können, rekonstruieren, die als Praktik bereits in anderen Studien zu Internaten dargestellt wurden (vgl. Kapitel 4.2.2). Unklar ist, inwieweit diese Übernahme von Vorstellungen und Begründungsmustern reflexiv vollzogen wurde und die tatsächliche Überzeugung der Jugendlichen darstellt. Es wird für diesen Typ jedoch eher von einer primären Anpassung im Sinne Goffmans (1981: 185) ausgegangen, bei der die Organisationsmitglieder die an sie bzw. ihre Rollen gestellten Erwartungen



zu erfüllen versuchen und dabei – im Unterschied zur sekundären Anpassung – keine unerlaubten Mittel und Ziele aufweisen. Diese Merkmale treffen insbesondere auf das Internat B zu, das sozusagen den Idealtypen darstellt; sie finden sich zu großen Teilen jedoch auch im Internat E. Die Diskussion im Internat G weist ebenfalls hohe Übereinstimmungen mit diesem Typ auf, da auch dort die vorgegebenen Strukturen und Regeln überwiegend ohne eigene Gestaltungsaktivitäten befolgt werden, weniger eindeutig lässt sich in dieser Gruppendiskussion ein Begründungsmuster rekonstruieren.<sup>41</sup>

Das Internat B wird von seinen Bewohnern als idealer und lernförderlicher Lebensort inszeniert, in dem ihnen besondere Chancen zum Erwerb von Fähigkeiten und dem Sammeln besonderer Erfahrungen ermöglicht werden. Hierfür nutzen sie immer wieder Orte und Organisationen außerhalb des Internats, vor allem staatliche Schulen, als negative Gegenhorizonte, in denen ihnen diese Möglichkeiten ihrer Ansicht nach verwehrt bleiben. Sie beziehen sich hierbei auch auf den elterlichen Anlass, sie in ein Internat zu schicken, dem die Organisation gerecht werden muss: „Also unsere Eltern geben uns ja ins Internat, damit uns andere erziehen“ (Bm5, 182f) und vertreten die Ansicht, dass es ein charakteristisches Merkmal von Internaten ist, nicht auf alles einen Einfluss haben zu können, da sonst auch die für sie besonders prägende Wirkung des Internatsbesuchs verloren geht (vgl. Internat B, 500ff). Entsprechend weisen diese Jugendlichen eine besondere, da in keiner anderen Diskussionsgruppe so auffällige, Zukunfts- und Lernorientierung auf, die zu einer Akzeptanz, vielleicht sogar Befürwortung von Fremdbestimmung führt. Im Internat E wird hingegen eher indirekt auf besondere Potenziale des Internats verwiesen. Das Internat wird stärker mit Korrekturfunktionen verbunden, die zu einem besseren Verhalten oder schulischen Leistungssteigerungen beitragen. So führen die Jugendlichen die von ihnen als gering dargestellten Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten darauf zurück, dass sie in einem Internat leben, für das auch sie, ähnlich den Jungen im Internat B, fremdbestimmte Regeln und Strukturen scheinbar als charakteristisch einschätzen. Sie führen die als fehlend erlebte Einflussnahme aber ebenso auf die Zugehörigkeit ihrer selbst zur Gruppe der Jugendlichen zurück, die zu Selbstbestimmung u.ä. ihrer Ansicht nach noch nicht (ausreichend) in der Lage sind, heben aber auch hervor, dass sie nicht grundlos in einem Internat leben (vgl. Internat E, 486ff). Hier lässt sich daher ein defizitäres und bedürftiges Selbstbild rekonstruieren, dass vermutlich von außen adaptiert wurde. Daneben verweisen die Jugendlichen dennoch auf ausgewählte Verselbstständigungsprozesse, wie Arztbesuche, wofür sie im Elternhaus nicht selbstständig verantwortlich waren. Die scheinbare Korrektur- oder Optimierungsfunktion des Internats scheint aus Sicht der Jugendlichen erfolgreich zu sein, trotzdem wird hier auch auf Nachteile verwiesen, was im Internat B so nicht auffindbar ist. So äußerte Em2 im Internat E bezogen auf seine Schulleistungen: „Und jetzt bin

---

<sup>41</sup> Zurückführen lässt sich dies möglicherweise auch auf die u.a. geringe Selbstläufigkeit und Offenheit der Jugendlichen während der Diskussion, da im Vergleich mit den anderen Diskussionen wenig ausführliche Beschreibungen und interaktive Sequenzen rekonstruiert werden konnten.

ich halt besser, aber es geht mir halt nicht besser, weil ich halt so, klar, so ein bisschen eingeschränkt bin“ (Em2, 542f). Hier wird auf eine Ambivalenz verwiesen, die sich so in Internat B und Internat G nicht zeigt.

Diese attribuierten Potenziale führen zu Praktiken der Legitimation von bestimmten in anderen Gruppendiskussionen als Kontrollelemente kritisierten Strukturen und Regeln. Dennoch zeigen sich hier auch Unterschiede zwischen den zugeordneten Gruppendiskussionen, da im Internat E durchaus kritische Wahrnehmungen und Bewertungen, insbesondere im Kontext der Lernzeiten und der verpflichtenden Wochenendaktivitäten, vorgenommen werden. Anders als in den beiden anderen Typen lässt sich jedoch kaum aktive Einflussnahme oder widerständiges Verhalten rekonstruieren. Die Interviewerin erkundigte sich hier auch explizit danach, ob sich die Jugendlichen an die Vorgaben im Internat halten, woraufhin drei der Jugendlichen dies u.a. mit Aussagen wie „Ja. Müssen wir“ (Ew5, 311), bestätigten, während Em4 dies mit „Nö“ (Em4, 313) verneinte und zu Gelächter innerhalb der Gruppe führte.<sup>42</sup> Dennoch zeigen sich im Internat E Tendenzen der Einflussnahme, wenn sie beispielsweise von ersten Erfolgen des noch jungen Internatsrats sprechen oder von Anträgen auf Lernzeitverminderung, die sie stellen konnten. Dies sind offenbar organisational angelegte Möglichkeiten, auf die sie Zugriff besitzen. Dass sie trotz dieser Einflussnahme diesem Typ zugeordnet wurden, resultiert aus der Kombination des übernommenen Defizitbilds von sich und Jugendlichen im Allgemeinen sowie der damit verbundenen Einsicht, dass Kontrollelemente ihnen zugutekommen, auch wenn dies für ihr aktuelles Wohlbefinden nicht unbedingt zuträglich zu sein scheint. Die doch existierenden kritischen Perspektiven auf bestimmte Kontroll- und Fremdbestimmungselemente finden sich im Internat B nicht. Hier berufen sich die Jugendlichen, wie bereits eingangs dargestellt, immer wieder auf die besondere Potenziale, die das Internat für sie besitzt, die, so befürchten sie, durch mehr Mitbestimmung verloren gehen könnten. Beispielsweise vertreten die Jugendlichen im Kontext der Frage nach Mitbestimmung im Unterricht Ansichten wie: „das ist ja auch fürs spätere Leben. Kann man sich ja auch nicht immer alles so hinbiegen, wie man es gerade haben möchte. Und es ist vielleicht auch gut, mal zu merken, wie es ist, wenn man sich auf andere einlassen muss“ (Bm1, 237f). Die in den meisten anderen Internaten zukunftsgerichtete und als positiv wahrgenommene Abnahme der Kontrolle der Lernzeiten in der Oberstufe, wird von diesen Jungen ebenso gegenteilig beschrieben. Scheinbar nimmt hier die Kontrolle der Lernzeit in der Oberstufe zu, was die Jugendlichen jedoch befürworten, da für sie der schulische Erfolg in diesen Klassen als besonders relevant erlebt wird: „weil es dann wirklich, das ja eigentlich die wichtigeren Jahre sind, da muss man dann wirklich ähm seine Zeiten auch strikt einhalten“ (Bm6, 127f). Ein Wunsch nach mehr Selbstverantwortung, wie in den anderen

---

<sup>42</sup> Der Teilnehmer Em4 dieser Gruppe trägt in der Diskussion immer wieder zur Entstehung antithetischer Sequenzen bei, während die anderen Teilnehmenden stärker univoke Muster hervorbringen und sich von seinen Äußerungen auch distanzieren. Bm4 scheint eine Art Außenseiterrolle einzunehmen und auch im Internat auf Widerstände in Aushandlungsprozessen zu stoßen, bei denen die anderen teilweise erfolgreicher sind, wie im Kontext eines Antrags auf Lernzeitverringerung beispielsweise deutlich wurde.

Gruppen kommt in dieser Gruppe nicht zum Ausdruck. Vergleichbar wenig Streben nach Freiräumen und Akzeptanz bestimmter Vorgaben des Personals finden sich auch in Internat G. So rahmen die Jugendlichen beispielsweise das Schulfest und dessen, von ihren Lehrer\*innen vorgegebenen, Aufgaben als Tradition und begründen damit, dass sie hier keinen Einfluss haben, äußern allerdings auch kein Interesse daran. Auch die Wochenendaktivitäten und Ausflüge scheinen sie selbst kaum mitzubestimmen und es eher positiv zu erleben, dass ihre Erzieher\*innen diese gelungen auswählen, auch wenn u.a. geäußert wurde, dass die christlichen Wallfahrten weniger ihren Interessen entsprechen. Dennoch scheinen sie diese zu akzeptieren und begründen dies mit der christlichen Trägerschaft des Internats. Ähnlich wie in Internat B stellen sich Entscheidungsprozesse und Vorschläge als Top-Down-Verfahren dar. Die Jugendlichen scheinen eher zu reagieren als selbst Initiative zu zeigen. Die für die beiden anderen Typen charakteristischen Praktiken finden sich in Internat G gar nicht. So erwähnen die Jugendlichen zwar einzelne Veränderungswünsche, begründen aber auch, wieso sie sich nicht um diese bemühen. Sie artikulieren auch aktiv, bestimmte Möglichkeiten der Einflussnahme, die ihnen sogar von ihren Erzieher\*innen erklärt wurden, nie ausprobiert zu haben, obwohl sie selbst Kritik dazu einbringen. Illustrieren lässt sich dies beispielsweise im Kontext des Wunsches nach Einflussnahme auf die Mahlzeiten, was sie selbst als „ziemlich Luxus“ (Gm1, 129) bezeichnen und nie ausprobiert haben, obwohl dies möglich sei. Gerade im Kontrast zu den Jugendlichen im Internat J (Typ 2a „Die organisierten Mitbestimmer\*innen“), in dem die Einflussnahme und Orientierung des Küchenpersonals an ihren Bedürfnissen sehr positiv wertgeschätzt wird, wird hier die Differenz zwischen den Gruppen deutlich.

Schilderungen informeller Praktiken wie in Typ 2b „Die informellen Einflussnehmer\*innen“ finden sich also minimal im Internat E (z.B. Versuch, Wochenendaktivitäten nicht zu besuchen) und auch in Internat G (z.B. der Versuch während ihrer Lernzeit die Erzieher\*innen zu überzeugen, eher gehen zu dürfen sowie die Nutzung des Handys in dieser, obwohl dies verboten ist), scheinbar allerdings in keiner Weise in Internat B.

In allen drei Internaten existieren darüber hinaus Formen der organisierten Mitbestimmung, diese erscheinen jedoch weniger umfassend und für die Jugendlichen auch weniger bedeutungsvoll zu sein. So ist es für Internat G charakteristisch, dass zwar ein Internatsrat existiert, dieser aber laut den Jugendlichen nur für die Oberstufenschüler\*innen zugänglich ist, so dass dieser im Leben der befragten 9. und 10.Klässler\*innen keine Relevanz besitzt. Auch in Internat B hält sich die Bedeutung, die organisierte Partizipationsformen besitzen, in Grenzen. So existieren lediglich Internatssprecher, jedoch kein Internatsrat. Auf Nachfrage der Interviewerin, ob sie letzteres vermissen oder sinnvoll fänden, verneinen die Jugendlichen dies u.a. mit dem Hinweis, dass dieser „eigentlich ziemlich überflüssig“ (Bm6, 360) wäre, da sie mit den Möglichkeiten individueller Absprachen im Kontext von beispielsweise gemeinsamen Aktivitäten oder der individuellen Zimmergestaltung zufrieden sind. Ähnlich wie im Internat D (Typ 2b) fand in diesem Internat ein eher projektartiger bzw. punktueller Austausch statt, den die Internatsleitung angestoßen hat, um mehr über die Vorstellungen der Jugendlichen zu erfahren

und offenbar auch, so erklären die Teilnehmer der Diskussion, um den Austausch der Jugendlichen zwischen den verschiedenen Altersgruppen zu stärken. Aber auch hier entstand dies letztlich als Top-Down-Prozess ausgehend von der Internatsleitung, so dass es den Anschein hat, dass die Jungen auch hier eher dessen Begründungsmuster beschreiben, statt selbst nach Mitbestimmung streben zu wollen. Im Internat E existiert zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion seit zwei Jahren ein Internatsrat, der auch erste Wirksamkeitserfahrungen für die Jugendlichen ermöglicht, vor allem jedoch im Kontext von Anschaffungen (z.B. neuer Möbel oder auch das Durchführen einer Testphase alternativer Lebensmittel). Außerdem berichteten die Mädchen und Jungen, dass dieser sich derzeit dafür einsetzt, die von den Jugendlichen abgelehnte Regelung der verpflichtenden Wochenendaktivitäten zu verändern. Das Internat E ist damit hier den beiden anderen Typen hinsichtlich organisierter Partizipation etwas näher – es wird vermutet, dass den Jugendlichen mehr positive Erfahrungen in der Einflussnahme auf ihr Leben und das Internat durch den noch stattfindenden Prozess der Implementierung des Internatsrats ermöglicht werden könnten.

Eine Gemeinsamkeit, die die Jugendlichen in den Internaten in G und in B stärker teilen als im Internat E, ist die geringere Wahrnehmung von Kontrolle im Internat. Im Internat E ist – ähnlich den Wahrnehmungen der Jugendlichen in Typ 2b – ein starkes Kontrollerleben rekonstruierbar und wird auch aktiv von ihnen beschrieben, beispielsweise durch Einschätzungen wie „unter der Woche ist eigentlich alles vorgeschrieben“, die sich so nicht in Internat B und Internat G finden. In Internat G äußern die Jugendlichen zwar auch vereinzelt Kritik an Kontrollelementen wie den Lernzeiten, formulieren im Gegensatz zu den Jugendlichen im Internat E aber auch „kaum äh noch mehr Freiheit haben“ (Gm2) zu können. Organisational sind in diesen beiden Internaten ausgewählte Regeln und Einschränkungen, die in den meisten anderen Internaten beschrieben wurden, nicht existent. So gibt es in Internat B offenbar keine regelmäßigen Freizeitaktivitätsverpflichtungen, in anderen Diskursbeschreibungen oft als ‚AG-Pflicht‘ beschrieben, während die Jugendlichen in G ein Internat besuchen, dass städtisch gelegen ist und so Zugang zu Freizeitaktivitäten u.ä. außerhalb des Internats ermöglicht. Dies bleibt den Jugendlichen in anderen Internaten schon allein aufgrund der Lage des Internats verwehrt, selbst wenn es Regelungen zum Ausgang gibt. In Internat G, so ist die Annahme, stehen den Jugendlichen so Experimentierräume außerhalb des Internats zur Verfügung, die möglicherweise auch stärker den Kontakt zu externen Menschen ermöglichen. Vermutlich führen diese Möglichkeiten und geringeren Einschränkungen auch zu der stärkeren Akzeptanz der anderen Regelungen, die in vielen der anderen Internate negativ als Kontrolle erlebt wurden.

## **8.2 Typ 2a und Typ2b**

Für die Gruppen in den Typen 2a und 2b ist die Einflussnahme auf ihr Leben sowie ihren Lebensraum bedeutsam, so dass eine gemeinsame Grundorientierung rekonstruiert werden konnte. Die Differenzen der beiden Typen 2a „Die organisierten Mitbestimmer\*innen“ und 2b „Die informellen Einflussnehmer\*innen“ zeigen sich vor allem in den beschriebenen Praktiken

und Ebenen der Einflussnahme sowie teilweise auch in dem Kontroll- und Einflussnahmeerleben.

### **8.2.1 Typ 2a: Die organisierten Mitbestimmer\*innen**

Diesem Typ wurden zwei Gruppendiskussionen zugeordnet. Das Internat J erscheint dabei prototypischer als das Internat F, da die Jugendlichen in letzterem ebenfalls kleine Tendenzen zu beiden anderen Typen aufweisen. Letztere äußern vor allem ein Verständnis für einzelne Kontrollelemente als Gewinn für ihre Zukunft im Kontext von verbindlichen Lernzeiten, was ähnlich dem Typ 1 ist, geben aber auch Hinweise auf Praktiken, die als informell eingeordnet werden können, die stärker Typ 2b entsprechen, von denen jedoch der Eindruck entsteht, dass sie selbst diese ggf. nicht praktizieren. Insgesamt erfüllen sie jedoch deutlich mehr Merkmale des Typs 2a, während für die Mehrzahl der Merkmale der anderen Typen keine Übereinstimmung existiert.

Ähnlich dem Typ 2b „Die informellen Einflussnehmer\*innen“ ist es den Jugendlichen in diesen beiden Gruppen wichtig, ihr Leben im Internat beeinflussen zu können, ebenso aber Einfluss auf ihren Lebensraum selbst nehmen zu können. Sie weisen Intentionen und Orientierungen auf, die der Idee des Freizeitmoratoriums und der Gegenwartsorientierung (vgl. Reinders 2005) bzw. der Jugendphase als Experimentierraum und Entwicklungsphase zur Selbstpositionierung (vgl. Deutscher Bundestag 2017; Kapitel 2.1) entsprechen. Dabei gelingt es den Jugendlichen und offenbar auch den entsprechenden Internaten als Organisationen, das existierende Bestreben nach Einflussnahme in Einklang mit den organisationalen Strukturen der Mitbestimmung zu bringen bzw. beide Bereiche zu integrieren und davon zu profitieren. Dies steht im Gegensatz zum Typ 2b, in dem dies nicht gelingt.

In den beiden Internaten des Typs 2a sind organisierte formalisierte Partizipationsstrukturen implementiert, welche die Jugendlichen als (überwiegend) wirksam erleben und mit denen sie eine hohe Zufriedenheit aufweisen. In beiden Einrichtungen existiert ein Internatsrat, im Internat J ist dieser sogar paritätisch zwischen Angestellten und Jugendlichen besetzt. So nehmen die Jugendlichen dort von selbst eine Bewertung ihrer Zufriedenheit mit ihrer Einflussnahme vor, in der sich dies mit Werten über 8 (von 10) widerspiegelt und berichten im Laufe der Diskussion zahlreiche Beispiele wirksamer Einflussnahme. Im Internat F heben zunächst vor allem die Vertreter\*innen im Internatsrat bzw. Internatssprecher\*innen ihre Wirksamkeit und Zufriedenheit hervor, anders als beispielsweise im Internat A im Typ 2b besitzen auch die anderen Jugendlichen ein positives Bild zu ihrer Einflussnahme, da sie das Gefühl haben, über ihre Vertreter\*innen Einfluss nehmen zu können und diese auch als Mittler\*innen für Transparenz von Entscheidungen und Entwicklungen erleben. Daher haben die Jugendlichen dieser Gruppe das „Gefühl, dass man auch noch irgendwo ein bisschen Macht hat, dass man hier auch was für sich, also was erreichen kann, ähm, dass es einem selber auch ein bisschen besser geht“ (Fm3, 234ff), was – trotz der Relativierung – auf eine Verteilung von Macht zwischen dem Personal und den Jugendlichen hinweist, die Partizipation, wie unter Kapitel 4.1.2

als das Teilen bzw. Erhalten von (Entscheidungs-)Macht definiert, kennzeichnet. Dabei bewerten sie die Existenz solcher funktionierender Einflussnahmemöglichkeiten auch als „nicht normal“ (Fm1, 223) und untermauern, dass Partizipation im Internat keine Selbstverständlichkeit für sie darstellt, worin sich auch die beiden rekonstruierten Typen 2a und 2b letztlich besonders unterscheiden. Diese positive Wahrnehmung steht mit großer Wahrscheinlichkeit im Zusammenhang mit der ebenfalls überwiegend positiven Beschreibung des Kontakts zur Internatsleitung, teilweise auch anderen Angestellten des Personals. Im Internat J wird so u.a. auch das Küchenpersonal als an ihnen und ihren Vorlieben orientiert illustriert: „Also die geben sich total viel Mühe und gehen auf einen ein“ (Jw1, 118), während im Kontrast dazu beispielsweise im Internat G (Typ 1) die Einflussnahme auf Mahlzeiten als Luxus eingestuft und daher als kaum möglich erachtet wird. Insbesondere die wahrgenommene Haltung und das Verhalten der Internatsleitungen oder ihren Gruppen-Erzieher\*innen lässt sich mit einer Orientierung an den Interessen und Wünschen der Jugendlichen beschreiben, ohne diesen offenbar bestimmte Bedarfe und Bedürftigkeiten zu unterstellen. Im Internat J berichten einige Jugendlichen so auch davon, dass sie morgens selbstständig – ohne Weckdienst der Erzieherin – aufstehen dürfen und diese ihnen so viel Vertrauen entgegenbringt, dass sie nicht kontrolliert werden. Weiterhin ist es ihnen ohne Herausforderungen möglich, Übernachtungsgäste einzuladen und auch mit vielen anderen in einem Zimmer zu übernachten. Durch solche Möglichkeiten erleben sie besondere Freiräume, von denen in den anderen Internaten nichts Vergleichbares berichtet wurde.

Anders als im Typ 2b werden in beiden Gruppen auch keine oder nur wenige Praktiken der informellen oder widerständigen Beeinflussung ihres Lebens(raumes) dargestellt, auch wenn sich Im Internat F Tendenzen zu diesem Typ rekonstruieren lassen. So wird dort zwar vom „Brauch“ (Fm3, 651) des Nachts-Heraus-Schleichens berichtet, die Jugendlichen inszenieren sich hier selbst jedoch nicht als beteiligt und insbesondere die Schilderung der Planungen der nächsten Party machen deutlich, dass die Jugendlichen überwiegend auf organisierte, implementierte und vermutlich auch organisational mehr erwünschte Praktiken zurückgreifen. So schildern die Jugendlichen, dass beim nächsten Fest verhindert werden soll, dass informelle Partys der Bewohner\*innen veranstaltet werden, nachdem die Jugendlichen in ihre Wohngruppen bzw. Zimmer zurückgekehrt sind, um sich möglichst unbemerkt nach einiger Zeit hinauszuschleichen. Hierfür arbeiten insbesondere die beiden Vertreter des Internatsrats mit ihrem Erzieher und der Internatsleitung zusammen, um eine Party mit offenem Ende zu gestalten, um das offenbar unerwünschte Verhalten des Herausschleichens zu unterbinden: „wenn Leute nach dem [...] Fest noch irgendwie was mit anderen Leuten machen wollen, dass sie einfach ins Zimmer gehen, Dreiviertelstunde warten, dann aus dem Fenster rausklettern, wieder zurückgehen und sich dann vollkommen abschießen. Und so hat man das dann noch unter Kontrolle“ (Fm3, 604). Damit verbunden ist es aber auch ihr Anliegen, allen Jugendlichen die gleichen Chancen zur Teilnahme zu ermöglichen, womit auch die wahrgenommenen, die Mäd-

chen stärker kontrollierenden Praktiken ihrer Erzieher\*innen, verringert würden, da alle gleichermaßen am Fest teilnehmen dürften. Im Internat J werden widerständige oder informelle Praktiken in keiner Weise dargestellt. Bis zur Abschlussfrage äußerten die Mädchen und Jungen auch keinerlei Unzufriedenheiten mit fremdbestimmten bzw. verpflichtenden Elementen, auch wenn sie ähnliche Regeln benennen, wie Jugendliche in den anderen Typen, besitzen diese für sie aber scheinbar eine andere Bedeutung. So definieren sie z.B. Anwesenheitspflichten nicht als Kontrolle oder Überwachung, sondern besitzen ein Verständnis dafür, dass dies u.a. der Aufsichtspflicht dient und das Internat vor der Herausforderung steht, es diversen Mitgliedsgruppen recht machen zu sollen, die aber auch unterschiedliche Interessen und Erwartungen artikulieren. Möglicherweise lehnen sie sich daher nicht gegen bestimmte Elemente auf, sondern versuchen diese durch ihre Mitbestimmungsstrukturen zu verändern. Aus ihrer Sicht ist es möglich, alle Regeln der Schulordnung, die nicht unter Punkt 1 stehen, zur Diskussion zu stellen und durch die paritätische Besetzung des Internatsrats auch zu modifizieren. Besonders ist für diesen Fall die Abschlusspassage, in der vor allem Kritik im Kontext von Vorgaben zum Äußeren (vor allem am Beispiel des Jogginghosen-Verbots) formuliert und ausführlich diskutiert wird. Obwohl sie diese Regelung kritisieren, scheinen sie dieser Folge zu leisten. So tragen sie keine Jogginghose und berichten auch davon, dass andere Jugendlichen sich Tattoos überschminken, um den Vorgaben des Internats zu entsprechen. Sie schildern aber genauso, dass sie sich erkundigt haben, ob diese Regel veränderbar ist, erklären aber weiter, dass diese nicht zur Diskussion steht, da sie in der Schulordnung im offenbar unveränderbaren Bereich 1 fixiert ist. Auch hier haben sie also versucht, über den organisierten Weg der Mitbestimmung Lösungen zu finden und scheinen sich mit der Regel zu arrangieren, da über die Mitbestimmungsstrukturen kein Einflussnahmepotenzial zu bestehen scheint.

### **8.2.2 Typ 2b: Die informellen Einflussnehmer\*innen**

Dem Typ 2b konnten vier Gruppendiskussionen zugeordnet werden, auch wenn das Internat H etwas weniger Passung zu den anderen drei Internaten A, C und D aufweist.<sup>43</sup> Auch insgesamt ist in diesen vier Internaten auf den ersten Blick eine gewisse Heterogenität festzustellen, die durch eine gemeinsame Grundorientierung und ähnlichen Praktiken im Umgang mit vor allem Kontrollerleben und für die Jugendlichen bedeutsamen Einschränkungen verbunden sind, die in allen Gruppen an diversen Beispielen rekonstruiert wurden.

Ähnlich den beiden Gruppen im Typ 2a „Die organisierten Mitbestimmer\*innen“ illustrieren die Jugendlichen dieser vier Gruppen ein Bestreben, Einfluss auf ihr Leben und/oder das Internat

---

<sup>43</sup> Im Internat H zeigen sich auch Anteile des Typ 1, da die Jugendlichen zumindest teilweise auch Vorstellung des Personals oder ihrer Eltern zu adaptieren scheinen, wodurch einzelne fremdbestimmte Strukturen von ihnen befürwortet werden. Im Kontext der AG-Pflicht äußert eine Jugendliche beispielsweise, dass diese dafür sorgt „dass wir halt nicht die ganze Zeit faul rumsitzen [...], sondern dass wir auch sportlich ähm uns betätigen oder auch kreativ“ (Hw2, 44). In dieser Aussage bildet sich u.a. ein Defizitbild bzw. eine Zuschreibung an die Jugendlichen ab, faul zu sein bzw. keinen sinnvollen Aktivitäten nachzugehen, die scheinbar unreflektiert übernommen wurde. Dennoch wird in diesem Internat von Bestrebungen und Aktivitäten erzählt, die auf einen Gestaltungswillen und Einflussnahme-Wunsch auf ihr Leben hinweisen, dem die Jugendlichen aber auf informellen Wegen nachgehen, weswegen sie letztlich stärker diesem Typ 2b zugeordnet werden konnten.

zu nehmen. Im Fokus liegt dabei vor allem ihr aktuelles Wohlbefinden sowie ein Streben nach Experimentierräumen, das im Besonderen Reinders (2005, 2003) Beschreibungen des Freizeitmoratoriums und der zu Grunde liegenden Gegenwartsorientierung ähnelt. In Differenz zum Typ 2a werden diese Orientierungen jedoch kaum über organisierte Mitbestimmungsformen, sondern vor allem informelle (Peer-)Praktiken verwirklicht, so dass hier im Vergleich zu den beiden anderen Typen eher ein Unterleben mit ‚gemäßigten sekundären Anpassungsmechanismen‘, wie sie Goffman (1981: u.a. 194) dargestellt hat, zum Ausdruck kommt, obwohl in den meisten Gruppen organisierte Partizipationsformen implementiert sind.

So wird in Internat A wie auch Internat C ausführlich von existierenden organisierten formalisierten Mitbestimmungsstrukturen berichtet, während im Internat H zwar ein Internatsrat zu existieren scheint, jedoch keine\*r der Teilnehmenden der Gruppendiskussion in diesem Mitglied ist. Im Internat D gibt es kein vergleichbares Gremium, im Kontext organisierter Mitbestimmung wird lediglich auf ein Projekt zur Überarbeitung der Internatsordnung verwiesen, an dem eines der Mädchen beteiligt war. Gemeinsam ist diesen Gruppen jedoch, dass sich bei allen – abgesehen von teilweise den Internatssprecher\*innen (siehe dazu auch Kapitel 9) – kaum Wirksamkeitserfahrungen rekonstruieren lassen und/oder den implementierten Gremien wenig Bedeutung für die Einflussnahme auf ihr Leben und das Internat zugeschrieben wurde. Im Internat H erkundigt sich die Interviewerin beispielsweise aktiv nach Aspekten, auf die sie im Internat Einfluss nehmen können und erhält die, trotz Relativierungsworten – recht eindeutige Rückmeldung: „eigentlich irgendwie nichts“ (Hw2, 462), obwohl die Jugendlichen an anderer Stelle zumindest erklären, dass sie sich mit Wünschen an ihre Erzieher\*innen wenden könnten, dies aber offenbar nicht nutzen. Im Internat A wird stattdessen bereits in der Eingangssequenz auf eine Differenz von Angebot und Wirklichkeit verwiesen: „es (heißt) immer so: Ja, wir können mitentscheiden. Aber im Endeffekt ist es dann doch nicht so“ (Aw4, 38-39). Die Jugendlichen wiederholen ähnliche Aussagen immer wieder und erklären dabei auch, dass sich die Internatsleitung von ihnen „nicht wirklich [...] beeinflussen lässt“ (Aw4, 74f). Auch in Internat D, in dem nur die gebildete Gruppe zur Überarbeitung der Internatsordnung als organisierte, aber projektformige, Partizipationsform rekonstruiert werden konnte, wird auf die fehlende Wirksamkeit der Jugendlichen verwiesen: „weil sie haben praktisch alles so beibehalten, wie es vorher war“ (Dw4, 36). Es wird daher vermutet, dass die fehlenden Wirksamkeitserfahrungen in organisierten Partizipationsstrukturen dazu beitragen, dass in diesen Gruppen überwiegend von entweder informellen Aushandlungsprozessen mit dem Personal, die stärker in individuelle Entscheidungen für einzelne Jugendliche münden, oder eher widerständigen informellen Praktiken berichtet wurde. Dies wird als Versuch zur Bewältigung des angenommenen Spannungsverhältnisses zwischen Jugendleben und Organisationsstrukturen gedeutet, der anders als im Typ 2a nicht zu einer Integration beider Aspekte führt, sondern stärker das Jugendleben und



auch ein Überschreiten organisationaler Regeln und Erwartungen fokussiert, überwiegend jedoch ohne auf die Organisation zerstörerische Ambitionen hinzuweisen (vgl. dazu Goffman 1981: 194).<sup>44</sup>

Gemeinsam ist jeder Gruppe das Streben nach gewissen Freiräumen bzw. Selbstgestaltung, die entweder der Verringerung von Kontroll- und Überwachungsgefühlen im Internat und/oder der Schaffung von Experimentierräumen (u.a. wird hier das Rauchen und der Alkoholkonsum dazu gezählt, die insbesondere in Internat C sowie Internat H thematisiert wurden) sowie Möglichkeiten der Selbstversorgung (u.a. durch den Wunsch nach Kochmöglichkeiten im Internat D) dienen. Anders als im Typ 2a liegt der Fokus auf informellen bzw. nicht-organisationalen Praktiken, die auch eher individuelle Veränderungen zur Folge haben und keine das Internat oder die Bewohner\*innen insgesamt betreffenden Resultate erzielen.

Die Praktiken der Jugendlichen in Internat A können anders als in den anderen Internaten als eher aktiv widerständig und konfrontativ charakterisiert werden, die auch Tendenzen zu den zerstörerischen Mechanismen von Goffman (1981: 194) besitzen, da davon auszugehen ist, dass der organisationale Ablauf im Internat dadurch beeinträchtigt wird. So wird mehrfach von Konflikten mit dem Personal, aber auch anderen Jugendlichen berichtet, die durch Anschreien versucht werden, zu bewältigen. So beschreiben u.a. die Mädchen Situationen im Speisesaal, bei denen sie sich der Anwesenheitspflicht und dem Verbot, den Raum zu verlassen, widersetzen, um sich die Hände zu waschen. Sie berichten aber auch von sehr geplanten Praktiken des Herausschleichens aus dem Internat, was sowohl als Versuch, sich der erlebten Kontrolle zu entziehen als auch dem Wunsch nach der Chance, sich auszuprobieren und Grenzen zu testen etc., interpretiert werden kann. Scheinbar versuchen sie so eine gewisse Ohnmacht gegenüber dem Personal und deren Wege der Durchsetzung von Internatsregeln, die mit Kontrolle einhergehen, zu bewältigen. Die konflikthaften oder widerständigen Praktiken lassen sich insbesondere in dieser Gruppendiskussion auch über die Diskursorganisation rekonstruieren, die immer wieder antithetisch zwischen Mädchen und Jungen verlief und durch die auch vermutet wird, dass die Praktiken sich auch aus einer gegenseitig wahrgenommenen Bevorzugung oder Benachteiligung der eigenen Geschlechtergruppe hinsichtlich ihrer Rechte, Regeln und Möglichkeiten ergeben.

Als eher defensiv lassen sich die Strategien der Jugendlichen in Internat C einordnen. Anders als in Internat A scheinen diese das Verhalten des Personals weniger als Schikane zu erleben, es lassen sich allerdings mehrere Beispiele für Kontrollpraktiken des Personals rekonstruieren, welche in der Wahrnehmung der Jugendlichen auch als Überwachung interpretiert werden

---

<sup>44</sup> Goffman (1981) differenziert im Rahmen seiner Darstellungen des „Unterlebens“ (u.a. 194) zwei Formen sekundärer Anpassung, „zum einen zerstörerische, bei denen die realistischen Absichten darauf abzielen, die Organisation abzuschaffen oder ihre Struktur radikal zu verändern, und die jeweils zu einer Unterbrechung des reibungslosen Arbeitsablaufs der Organisation führen; und zweitens gemäßigte Formen, die mit den primären Anpassungsmechanismen insofern übereinstimmen, als sie sich in die bestehenden institutionellen Strukturen einfügen, ohne einen Zwang in Richtung einer radikalen Veränderung auszuüben, und die de facto die Funktion haben können, Bestrebungen abzulenken, die andernfalls zerstörerisch wären“ (Goffman 1981: 194).

können. Zu den Kontrollpraktiken zählen u.a. die Kontrollgänge am Samstagabend, an denen die Jugendlichen eine örtliche Kneipe besuchen dürfen oder die Drogentests. Das Gefühl der Überwachung und Einschränkung erscheint jedoch deutlich umfassender und über konkrete Beispiele hinausgehend existent zu sein. So schildert beispielsweise Cw1 (1155): „Weil schon auf dem Schulgelände hat man das Gefühl, dass man die ganze Zeit so beobachtet wird, oder kontrolliert“. Insbesondere in dieser Gruppe wird es als organisationales Ziel definiert, einen beschützten Lebensraum für die Jugendlichen sicherzustellen, was auch in Metaphern wie „idyllischer Ort“ (Cm3, 560) zum Ausdruck gebracht wird. Diese offenbar gewünschte Schutzfunktion löst bei ihnen jedoch Langeweile aus und trägt zur Wahrnehmung fehlender Experimentier- und Entwicklungsräumen, die über schulische Förderung und besondere Freizeitaktivitäten bzw. in der Lesart des Jugendberichts (Deutscher Bundestag 2017) vor allem der Herausforderung der Qualifizierung hinausgehen, bei. Die Jugendlichen äußern – hier spiegelt sich ein bedeutsamer Unterschied zum Typ 1 wider – besonders stark die Sorge, über die Qualifizierungsaspekte hinausgehend, nicht ausreichend auf das Leben nach dem Internat vorbereitet zu werden. Dies wird u.a. durch den Vergleich des Internatslebens mit der Welt als Scheibe, von der sie fallen werden, wenn sie das Internat verlassen (vgl. Cm3, 647), zum Ausdruck gebracht wurde. Sie versuchen sich daher Experimentier- und kontrollarme Räume zu schaffen und haben insbesondere im naheliegenden Wald einen Raum gefunden, der vom Internatsgelände nicht einsehbar ist, in dem u.a. geraucht wird, sie sich aber auch zurückziehen können, ohne nicht-gewünschten Aktivitäten (wie dem Rauchen) nachgehen zu wollen. Ähnliche defensive Praktiken zeigen sich auch im Internat H, in dem ausgehend von der ersten Proposition, in der u.a. auf „einen extremen Freiraum“ (Hw2, 27) verwiesen wurde, ein zunehmender Wandel der Einschätzung in Richtung eines ebenfalls starken Kontrollerlebens verläuft, das in den Schilderungen über die Krankenstation seinen Höhepunkt findet. Da diese für sie offenbar mit ausschließlich negativen Gefühlen (u.a. Ekel) und Assoziationen (u.a. „Gefängnis“, „Irrenhaus“) einhergeht, wird teilweise versucht, den Aufenthalt dort zu vermeiden, weswegen sie lieber krank die Schule besuchen und damit einer ggf. notwendigen Selbstfürsorge nicht nachgehen. Dabei scheinen sie genau nach dieser selbstbestimmten Selbstfürsorge zu streben, wenn sie betonen, dass sie lieber in ihrem eigenen Bett mit Tee und Fernseher liegen würden als in offenbar unattraktiven Doppelzimmern ohne Beschäftigungsmöglichkeiten (u.a. Hw2, 782). Daneben äußern die Mädchen und Jungen Angst vor einer schlechten Benotung ihres Verhaltens durch ihre Erzieher\*innen im Rahmen der Entwicklungsbögen. Benotungspraktiken, die vermutlich aus der Schule adaptiert wurden, sind zunächst Feedbackinstrumente, die jedoch über gewünschtes oder ungewünschtes Verhalten Rückmeldungen liefern, damit aber auch zu einem Anpassungsdruck und Ängsten führen können. Eventuell hat dies auch einen Einfluss auf die Praktiken der Jugendlichen, die ähnlich dem Internat C als defensiv eingestuft werden. So erzählen diese einerseits, dass manche nach dem Zubettgehen zu den festgelegten Uhrzeiten versuchen, unbemerkt wieder aufzustehen und sich zu beschäftigen. Sie verweisen aber auch auf den unerlaubten Einkauf und Konsum von Alkohol,

dem sie scheinbar ähnlich den Mädchen und Jungen in Internat C im offenbar kontrollarmen Wald nachgehen. Auch sie verweisen dabei auf das Fehlen von Experimentierräumen im Jugendalter, in dem sie erklären, dass das Internat gewisse für sie offenbar jugendtypische Aktivitäten versucht zu verhindern und damit Erfahrungsräume von Jugendlichen, die nicht in Internaten leben, für sie unzugänglich bleiben. Hm3 äußert in diesem Kontext beispielsweise, dass das Internat ihnen suggeriert, dass sie sich wie zuhause fühlen sollen, „und manchmal ist das halt nicht so“ (Hm3, 440). Der heimliche Konsum von Alkohol wird daher auch als informelles Streben nach selbstbestimmten Erfahrungen und Experimentierräumen gedeutet. Als weitere eher widerständige informelle Praktik ist das Übergehen der Regelung, sich nicht in ihren Herkunftssprachen verständigen zu sollen, einzuordnen. Von der Regel erhofft sich die Internatsleitung die Förderung von Gemeinschaft und Integration aller Bewohner\*innen, die Jugendlichen scheinen aber eigene Wege im Umgang mit ihren diversen Herkunftssprachen gefunden zu haben, so dass sie dennoch ihre Muttersprachen nutzen. Dass sie anders als die Jugendlichen des Typ 2a auf informelle Praktiken zurückgreifen, lässt sich mit dem fehlenden Gefühl von organisationaler Einflussnahme begründen, was wie bereits dargestellt, charakteristisch für die Gruppendiskussionen dieses Typs 2b sind. So äußerte einer der Jugendlichen hierzu: „Und die Regel, die machen nur Erzieher in Konferenz fest und fragen nicht mal unsere Meinung. [...] Was wir daran denken und wenn das fest ist, dann muss man (sich daran) halten“ (Hm3, 514ff).

Dass sich Jugendliche gegen existierende Regeln widersetzen, erzählen auch die Mädchen und Jungen im vierten Internat D. Eher am Rande erwähnen sie, dass sich vor allem die Jüngeren nicht an die Ausgangszeiten halten, während eines der Mädchen der Gruppendiskussion erklärt, dass sie trotz bestimmter Kleiderregeln ein unerwünschtes Kleidungsstück trägt. Da es optisch offenbar unauffällig ist, hat sie im Gegensatz zu einer anderen Person jedoch keine Konsequenzen dadurch erhalten. Anders als im Internat J im Typ 2a widersetzen sich die Jugendlichen im Internat D also der existierenden Kleiderordnung. Stärker als solche eher widerständigen Praktiken kommen in dieser Gruppe jedoch informelle Aushandlungsversuche mit dem Personal zum Ausdruck, die sie auch positiv wahrnehmen und wertschätzen, beispielsweise beim Wunsch nach einem Fitnessangebot für Mädchen, den sie einer Erzieherin vorgetragen haben und der von ihr schließlich verwirklicht wurde. Deutlich herausforderungsvoller war der Wunsch eines Jungen einen Beamer in seinem Zimmer nutzen zu dürfen, wofür er nach scheinbar langen und umfassenden Diskussionen schließlich eine Erlaubnis erhalten hat. Durch diese informellen Praktiken der Aushandlung ist der Erfolg der Einflussnahme stärker von interaktionalen und persönlichen Einflüssen abhängig. Als Folge entstehen weniger organisationale Veränderungen, sondern stärker Individuallösungen, die jedoch für die betroffenen Personen Freiräume schaffen.

### 8.3 Zusammenfassung: Kurzportraits der Typen

*Der Typ 1 „Die Befürworter\*innen von Fremdbestimmung“* ist durch eine besondere Zukunfts- und Entwicklungsorientierung gekennzeichnet, die mit einer Befürwortung, Akzeptanz und Toleranz fremdbestimmter Strukturen und Praktiken einhergeht. Dieser Typ besitzt entsprechend eine hohe Konformität gegenüber Regeln und Erwartungen der Organisation. Mit dem Internatsbesuch werden Vorteile und Chancen attribuiert, welche sich durch die besondere Konstitution des Internats ergeben. Entsprechend rebelliert dieser Typ nicht gegen die organisationalen Erwartungen und Regeln, sondern passt sich diesen an und legitimiert deren Existenz. Ob dies eine selbstreflexive Einsicht oder lediglich eine Adaption aus seiner Umwelt darstellt, lässt sich nicht gesichert rekonstruieren. Dennoch führt dies zu geringen Einflussnahmebestrebungen und -wünschen, da eine Veränderung der organisationalen Begebenheiten als mögliche Hindernisse für die Verwirklichung der attribuierten Potenziale erachtet werden.

*Für Typ 2a „Die organisierten Mitbestimmer\*innen“* ist besonders der Wunsch nach Einflussnahme auf das gegenwärtige Leben und den eigenen Lebensraum, das Internat, charakteristisch. Zur Verwirklichung dieses Bedürfnisses nutzt dieser Typ organisational implementierte Einflussnahmemöglichkeiten in Form organisierter Mitbestimmungsstrukturen, in denen er sich als wirksam erlebt. Entsprechend verhält sich dieser Typ ähnlich dem Typ 1 als Organisationskonform, besitzt aber eine Mit- und Selbstbestimmungsorientierung, die ähnlich dem Typ 2b erscheint.

*Der Typ 2b „Die informellen Einflussnehmer\*innen“* besitzt, ähnlich Typ 2a, einen hohen Einflussnahmewillen auf sein Leben und das Internat, kann diesen aber nicht durch organisationskonformes Verhalten verwirklichen. Zurückführen lässt sich dies auf fehlende Wirksamkeitserfahrungen mit organisierter Mitbestimmung. Seinem Wunsch nach Experimentierräumen, Selbstständigkeit und Selbstgestaltung versucht er daher durch informelle, teils widerständige Praktiken nachzugehen, was sowohl Konfrontationen mit den Angestellten sowie entsprechende Sanktionen für Fehlverhalten zur Folge haben kann.

## 9 Diskussion der Ergebnisse

In den Kapiteln 3 und 4.2 wurden zahlreiche Elemente in der Organisation Internat herausgearbeitet, die Einfluss auf das Leben von Jugendlichen in Internaten nehmen. Ähnlich wie im Kontext von Schule existiert auch in Internaten die „Antinomie von Autonomie und Zwang“ (Helsper 1996: 546). So konnten zahlreiche Elemente der Kontrolle und Alltagsstrukturierung dargestellt werden, die das Jugendleben fremdbestimmen (vgl. u.a. Gonschorek 1979; Kalthoff 1997), die als charakteristisch für die meisten (pädagogischen) Organisationen zu erachten sind. Gleichzeitig, dies wurde insbesondere im Abschnitt 4.2.1 beschrieben, will die Inter-

natspädagogik, ähnlich der Schule (vgl. u.a. Wiezorek 2005: 351), autonome Handlungsfähigkeit, also u.a. Selbstständigkeit und Selbstbestimmung bei den Jugendlichen fördern (vgl. u.a. Haep 2015a: 152).

Auch in den Gruppendiskussionen dieser Studie berichteten die befragten Jugendlichen von vielfältigen Regeln und Vorgaben, die ihren Alltag prägen und zu denen sie sich in ein Verhältnis setzen müssen. Zwar existieren hier Differenzen zwischen den verschiedenen Gruppen und damit den dazugehörigen Internaten, dennoch können u.a. festgelegte Lernzeiten, verbindliche Mahlzeiten und auch verpflichtende Freizeitaktivitäten als in den meisten Internaten organisational angelegt charakterisiert werden. Unterschiede bestehen zwischen den Gruppen jedoch im Kontrollerleben und den Praktiken im Umgang mit den Regeln und Vorgaben, die nicht unbedingt vom Umfang der fremdbestimmten Strukturen abhängig zu sein scheinen. So werden beispielsweise die implementierten Regeln typenübergreifend im Internat J als kaum abweichend zum Internat E oder A eingeschätzt, während beispielsweise Internat A mehr verpflichtende Aktivitäten für die Jugendlichen vorschreibt als dies die Jugendlichen im Internat D schildern, obwohl diese dem gleichen Typ zugeordnet wurden. Stattdessen konnten die heterogenen Praktiken im Umgang mit den Regeln und Vorgaben zum einen auf stärker an der Zukunft orientierten Gruppen, in denen besondere Potenziale vom Internatsbesuch erhofft werden (Typ1), sowie zum anderen auf stärker an der Gegenwart orientierten Gruppen, die im Internat mit- und selbstbestimmt ihr aktuelles Leben beeinflussen möchten (Typ 2a, Typ 2b), zurückgeführt werden.

Hier zeigen sich, wie bereits zu Beginn des Kapitels 8 erläutert, Ähnlichkeiten zu Reinders (u.a. 2005) Unterscheidung der Verbleibs- und Übergangsorientierung. Während Jugendliche mit einer Verbleibs- bzw. Gegenwartsorientierung ihre Bedürfnisbefriedigung und das aktuelle Wohlbefinden in den Fokus rücken und hierbei einen Gestaltungswillen aufweisen, orientieren sich Jugendliche mit einer stärkeren Übergangsorientierung stärker an den Vorgaben und Erwartungen der Erwachsenenwelt, um möglichst gut auf die eigene Zukunft vorbereitet zu werden. Schlussfolgern lässt sich hieraus, dass die Jugendlichen im Typ 1 die ihnen auferlegten Einschränkungen und Vorgaben nicht problematisieren, wenn sie sich durch diese einen Gewinn erhoffen, der im Fall der Gruppendiskussionen mit positiv angenommenen Auswirkungen auf die Zukunft einhergeht. Sie scheinen entsprechend ein gewisses Vertrauen in die von Erwachsenen als für sie sinnvoll erachten Regeln und Kontrollmechanismen zu besitzen und sich an den Erwachsenen zu orientieren. In Beziehung setzen lässt sich dies auch mit den in Kapitel 3.2.3 dargestellten Formen der Mitgliedschaftsmotivation (vgl. Kühl 2011: 37ff). Hierbei wurde die „Zweckidentifikation“ (ebd.: 40) als ein Grund für Mitgliedschaften in Organisationen erläutert, der sich im Besonderen im Typ 1 rekonstruieren lässt. Schließlich führen die Jugendlichen im Internat B und E vor allem die Gründe und attribuierten Potenziale des Internatsbesuchs für ihre Entwicklung auf, die zur Akzeptanz und Befürwortung von fremdbestimmten Strukturen und Vorgaben beitragen. Typ2b *„Die informellen Einflussnehmer\*innen“* weist hin-

gegen eher die von Reinders (u.a. 2005) beschriebene Peer-Orientierung auf, die seiner Auffassung nach eher im Kontext der Verbleibsorientierung bzw. der Moratoriumsperspektive sichtbar wird. In den meisten Gruppen des Typ2b wurde dies beispielsweise über Praktiken des nächtlichen Hinausschleichens oder dem verbotenen Konsum von Alkohol oder Tabak illustriert, die als peerkulturelle Gruppenaktivitäten und als „Unterleben“ (Goffman 1981: 169) gedeutet werden können. Typ2a „*Die organisierten Mitbestimmer\*innen*“ bringt hingegen den Wunsch nach Mit- und Selbstbestimmung in der Gegenwart mit den Erwartungen des Personals in Einklang, in dem sie gemeinsame auf organisierte Mitbestimmungsstrukturen zurückgreifen und Entscheidungsmacht teilen. Damit haben Typ2a und Typ 1 jedoch auch die Erfüllung der organisationalen Konformitätserwartungen (vgl. Luhmann 1976: 13; Kühl 2011: 21) gemeinsam, da sich beide überwiegend an den organisationalen Vorgaben und Möglichkeiten orientieren. So greifen auch die Mädchen und Jungen des Typs 2a auf implementierte und damit organisational erwünschte Wege der Einflussnahme und Kommunikation zurück, während im Typ2b diese Erwartungen vermehrt unterlaufen werden. Inwieweit diese dennoch informell akzeptiertes Verhalten darstellen, kann nur vermutet werden, da hierfür die Perspektive des Personals hätte einbezogen werden müssen. Die Jugendlichen geben jedoch Hinweise darauf, dass ihre Erzieher\*innen um die Regelverstößen wissen, diese aber ggf. auch ignorieren, wie beispielsweise im Internat H im Kontext des Alkoholkonsums dargestellt wurde.

Illustrieren lässt sich die Verbindung des Wunsches und Bestrebens nach Einflussnahme und die Anpassung an organisationale Konformitätserwartung anhand des folgenden Vier-Felder-Schemas.

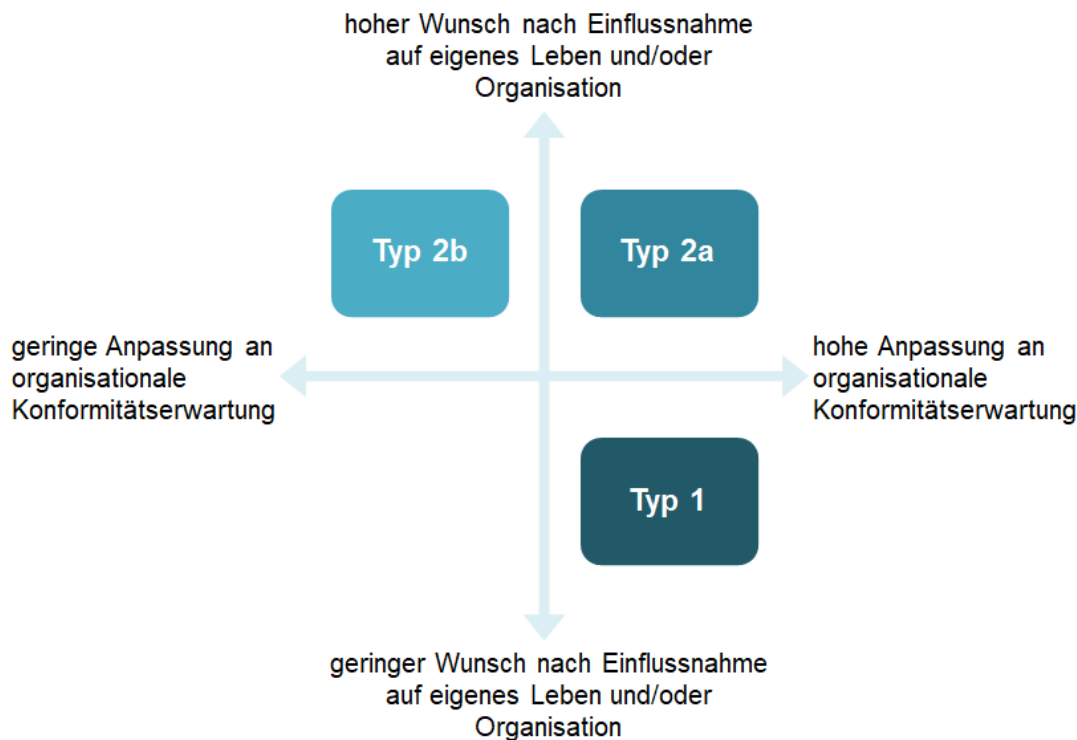


Abbildung 10: Vier-Felder-Schema zur Einordnung der Typen zwischen „dem Wunsch nach Einflussnahme“ und „der Anpassung an organisationale Konformitätserwartung“

Auffällig ist, dass für das untere linke Feld kein Typ gebildet werden konnte. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass für Jugendliche, die nur einen geringen bis keinen Wunsch auf Einflussnahme besitzen, kein Motiv besteht, sich gegen Regeln u.ä. aufzulehnen.

Eine besondere Bedeutung, insbesondere im Vergleich der Typen 2a und 2b, hat die Rekonstruktion der Erfahrungen mit organisierter Mitbestimmung. In acht der untersuchten Internate existieren repräsentative Formen von Partizipation (vgl. Zinser 2005; Kapitel 4.1.2), auch wenn nicht in allen Gruppendiskussionen Vertreter\*innen in diesen Formen beteiligt waren, u.a. auch aufgrund von altersbedingten Zugangsbeschränkungen zu diesen Gremien, welche die Teilnehmenden noch nicht erfüllen. Dennoch konnte in fast allen Gruppen über formalisierte, also organisierte Partizipationsformen diskutiert werden, da die Jugendlichen neben repräsentativen Formen auch projektorientierte Partizipation im Internat erlebt haben. U.a. wurde so mehrfach über Projektgruppen zur Überarbeitung der Internatsordnung gesprochen. Als bedeutsam erscheinen insbesondere die differenten Erlebnisse und Wahrnehmungen der Jugendlichen mit diesen Partizipationsformen. Die Gruppen im Typ 1 legen insgesamt, u.a. aufgrund ihrer Zukunftsorientierung, weniger Wert auf Mit- und Selbstbestimmung. Vor allem im Kontrast der Typen 2a und 2b manifestieren sich die Auswirkungen der heterogenen Erfahrungen, die sich vor allem auf die in Kapitel 4.1.2 dargestellte interaktionale Ebene der Mitbestimmung (vgl. Baacke/Brücher 1982) sowie das Machtungleichgewicht zwischen Fachkräften und Jugendlichen (vgl. u.a. Budde 2010: 387) zurückführen lassen. Während sich Typ 2a durch

hohe Wirksamkeitserfahrungen auszeichnet und die Jugendlichen dieser Gruppen das Personal, insbesondere die Internatsleitung, als an ihren Bedürfnissen interessiert und Bemühungen zur Verwirklichung dieser Bedürfnisse wahrnimmt, sammelten die Gruppen im Typ2b weniger Wirksamkeitserfahrungen und verfügen damit ihre Wahrnehmung rekonstruierend auch über weniger funktionierende organisational implementierte Einflussnahmemöglichkeiten. Da ihr Mit- und Selbstbestimmungsbedürfnis dennoch existiert, schaffen sich diese Jugendlichen fern von organisierter Einflussnahme Gestaltungsspielräume für ihr Leben im Internat, greifen dabei aber auch auf informelle und teils organisational nicht erwünschte (Peer-) Praktiken zurück, die teilweise entgegen den organisationalen Mitgliedschaftserwartungen liegen und zu Sanktionen und Auseinandersetzungen mit dem Personal führen. Dies steht wiederum mit der bereits erwähnten Nicht-Erfüllung der Konformitäts- und Mitgliedschaftserwartungen in Zusammenhang. Daraus lässt sich schließlich folgende Erweiterung der vorherigen Abbildung ableiten.

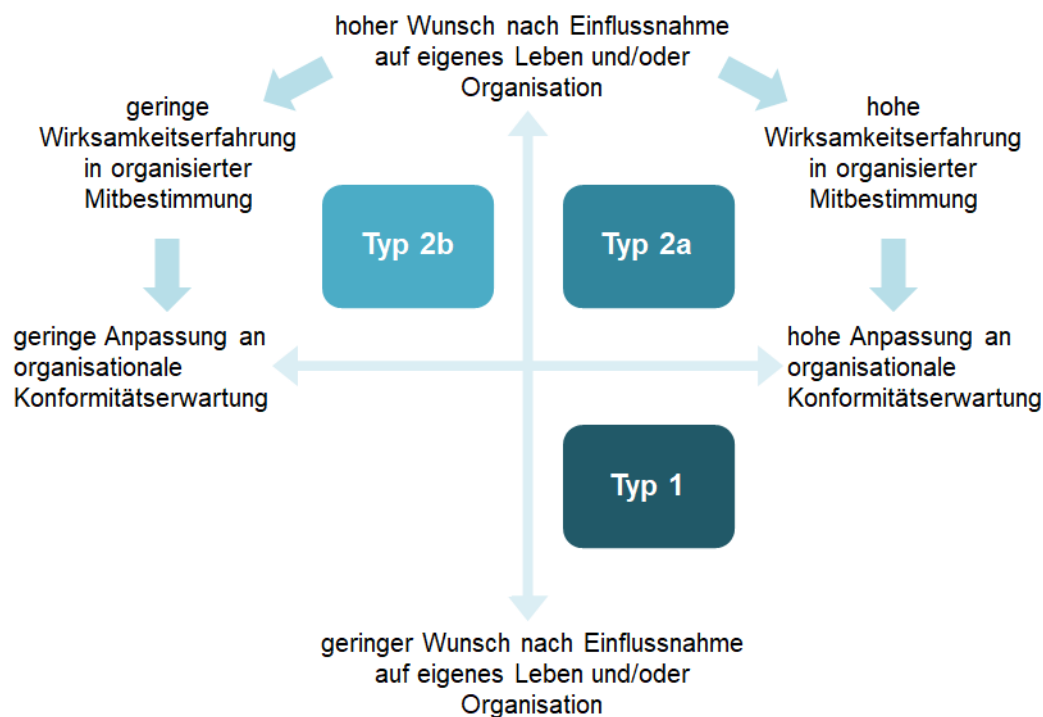


Abbildung 11: Die Bedeutung von Wirksamkeitserfahrungen für konformes Verhalten bei hohem Einflussnahmewunsch auf das eigene Leben und/oder das Internat

Zu diskutieren und zu prüfen wäre, inwieweit organisational suggerierte, da organisational zwar implementierte Mitbestimmungsstrukturen, nicht konformes Verhalten möglicherweise besonders begünstigen oder ob hier kein Zusammenhang besteht. Mit der vorliegenden Studie kann dies nicht beantwortet werden.

Im Vergleich der Typen 2a und 2b lässt sich an den vorherigen Aspekt anschließend weiterhin reflektieren, inwieweit die Jugendlichen sich selbst als gleichwertige Organisationsmitglieder neben den anderen Mitgliedsgruppen (Personal, Eltern etc.) erleben und von den anderen Mitgliedsgruppen möglicherweise auch als solche anerkannt werden. Während im Typ2a der



Eindruck entsteht, dass die Jugendlichen als weitestgehend vollwertige Organisationsmitglieder agieren können und entsprechend implementierte Strukturen existieren, die durch wertschätzende und anerkennende Interaktionspraktiken gekennzeichnet sind, so dass die Jugendlichen von überwiegend organisational-angelegten Praktiken berichten, auf die sie zurückgreifen, lässt sich im Typ2b ein Verständnis der Bewohner\*innen als nicht-gleichwertige Organisationsmitglieder vermuten, in denen die Perspektiven und Vorstellungen der Jugendlichen nicht ausreichend ernstgenommen und verwirklicht werden. Hierdurch wenden die Jugendlichen eher gegenkulturelle Praktiken an, die sich, wie bereits erwähnt, als „Unterleben“ (Goffman 1981: u.a. 169) einordnen lassen. Dabei verweisen diese letztlich stärker auf personenbezogene individuelle oder auch kollektive Jugendpraktiken, die nicht die Organisation selbst beeinflussen.

Im Rahmen der Typenbildung musste ausgeklammert werden, dass vor allem im Typ 2b gruppenintern heterogene Wirksamkeitserfahrungen existieren, insbesondere manifestieren sich diese sowohl inhaltlich, aber auch im Kontext der Rekonstruktion der Diskursorganisation zwischen den Internatssprecher\*innen und den anderen Jugendlichen.<sup>45</sup> Sowohl im Internat A als auch im Internat C konnten in der Darstellung von Wirksamkeitserfahrungen der Einflussnahme und den damit oft einhergehenden Beschreibungen von Interaktionsprozessen und Haltungen des Internatspersonals antithetische Diskursverläufe rekonstruiert werden, die auf die heterogenen Wahrnehmungen hindeuten. Inhaltlich bilden sich diese Differenzen beispielsweise in Aussagen wie: „das kannst du ja jetzt auch nur sagen, weil du Mädchen-Internatssprecherin warst“ (Am1, 67), ab. Damit wurde zwar die Perspektive der Internatssprecherin anerkannt, gleichzeitig wird deutlich, dass sie nicht als Sprecherin für eine gemeinsame Erfahrung der Gruppe erlebt, sondern ihre Wahrnehmung auf ihr Amt zurückgeführt wird. Auch im Internat F ließ sich bei Fm1 und Fm3 eine besondere Rolle rekonstruieren, die sich anders als bei den Internatssprecher\*innen im Internat A und C nicht in antithetischen Diskursorganisationen abbildeten, sondern in besonders umfassenden Redeanteilen. In diesen zeigten sich Sub-Erfahrungswelten, die ebenfalls auf die Rollen als Internatssprecher zurückzuführen sind, eventuell aber auch auf den Altersunterschied der beiden Jungen zu den anderen, der ihnen besondere Privilegien und Möglichkeiten eröffnet (z.B. ein eigenes Auto). Organisationstheoretisch lässt sich dies mit den diversen Rollen, die Mitglieder einnehmen können, verbinden, welche überlappend und mehrdimensional sein können (vgl. u.a. Kühl 2011: 70ff). Für das Aufwachsen im Internat bedeutet dies aber auch, dass Jugendlichen aufgrund existierender Rollen und Funktionen, heterogene Erfahrungswelten und Entwicklungsmöglichkeiten zugänglich sind, die vor dem Hintergrund wünschenswerter Entwicklungsprozesse, beispielsweise der erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. u.a. Hurrelmann/Quenzel 2016; siehe auch 2.1), durchaus kritisch zu betrachten sind.

<sup>45</sup> Dies ist auch auf mit dem gewählten Forschungsdesign zusammenhängende Limitation zurückzuführen, da der Schwerpunkt auf kollektiven und nicht individuellen Orientierungen liegt (siehe auch 6.3).

## 10 Fazit und Ausblick

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit war die Auseinandersetzung mit dem Jugendleben in einer besonderen, da das Leben der Jugendlichen umfassend rahmenden Organisation, dem Internat. Durch die Verschränkung der jugendlichen Lebenswelt mit organisationalen Strukturen und Rahmenbedingungen wurde ein Spannungsverhältnis angenommen, dass sowohl von Seiten des Internats als auch von Seiten der Jugendlichen, als spezifische Mitgliedsgruppe, bewältigt werden muss. Das Spannungsverhältnis wurde zunächst theoretisch, insbesondere mit einem Fokus auf Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung, ausführlich entfaltet. So konnte im Kapitel 2 dieser Arbeit vor dem Hintergrund jugendtheoretischer Auseinandersetzungen herausgearbeitet werden, dass Mit- und Selbstbestimmung nicht nur als zu erlernende Fähigkeiten im Jugendalters, sondern auch für die gegenwärtige Gestaltung der Lebensphase im Sinne eines Moratoriums und Experimentierraums für Jugendliche von Bedeutung sind. Pädagogische Organisationen, wie Internate, sind dabei nicht nur Orte der Ermöglichung von Mit- und Selbstbestimmungserfahrungen, sondern vor allem durch ihre Mitgliedschaftsstrukturen und damit verbundenen Regelerwartungen einschränkend und die Handlungspraktiken normierend, wie u.a. im Kapitel 3 dargestellt wurde. Der Alltag der Bewohner\*innen von Internaten wird dabei, wie im vierten Kapitel deutlich wurde, im besonderen Maß pädagogisch inszeniert. Hieraus bildete sich die Frage nach den von den Jugendlichen wahrgenommenen Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung sowie den erlebten Formen von Fremdbestimmung und einem damit ggf. verbundenem Kontrollerleben, die im Rahmen der eigenen Studie durch Gruppendiskussionen untersucht wurden. Vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmungen wurden schließlich kollektive Orientierungen und damit verbunden Praktiken im Umgang mit Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung rekonstruiert und über Abstraktion zu drei Typen verdichtet.

Diese Arbeit bilanzierend leistet sie insgesamt einen Beitrag in dem bislang immer noch vernachlässigten Handlungsfeld bzw. pädagogischem Organisationstyp der Internate. Gerade die vergleichende Perspektive durch die Auswahl von neun verschiedenen Internaten unterscheidet diese Dissertation von den meisten anderen Internatsstudien in Deutschland, die meist nur ein bis drei Internate untersucht haben. Neben den herausgearbeiteten Kontrasten konnten so auch zentrale Gemeinsamkeiten rekonstruiert werden, die vor allem als Validierung und Ergänzung der als zentral erachteten und bereits im Theorie-Teil der Arbeit beschriebenen Merkmale von Internaten zu interpretieren sind. Insbesondere durch die Kontrastierung der verschiedenen Gruppendiskussionen war es letztlich möglich, eine sinngenetische Typenbildung vorzunehmen. Hieraus entstanden die Typen *„Die Befürworter\*innen von Fremdbestimmung“*, *„Die organisierten Mitbestimmer\*innen“* sowie *„Die informellen Einflussnehmer\*innen“*.

<b>Typ 1: Die Befürworter*innen von Fremdbestimmung</b>	<b>Typ 2a: Die organisierten Mitbestimmer*innen</b>	<b>Typ 2b: Die informellen Einflussnehmer*innen</b>
Orientierung an Entwicklungsmöglichkeiten für eigene Zukunft	Orientierung am aktuellen Wohlbefinden und der Gegenwart	Orientierung am aktuellen Wohlbefinden und der Gegenwart
Geringer Einflussnahmewille	Hoher Einflussnahmewille	Hoher Einflussnahmewille
organisierte Mitbestimmung hat wenig Bedeutung	Organisierte Mitbestimmung hat hohe Bedeutung und wird als wirksam erlebt	Organisierte Mitbestimmung hat geringe Bedeutung aufgrund fehlender Wirksamkeitserfahrung
Akzeptanz, Toleranz und Legitimation von Fremdbestimmung	Organisierte Mitbestimmungspraktiken	Informelle (widerständige) Selbstbestimmungspraktiken
Hohe organisationale Konformität	Hohe organisationale Konformität	Niedrige organisationale Konformität

Tabelle 15: Gegenüberstellung der rekonstruierten Typen

Die Tabelle illustriert die zentralen Merkmale der drei gebildeten Typen sowie zentrale Kontrastierungsebenen, so dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Typen deutlich werden. Als zentralste Differenz wurde zwischen einem existierenden Einflussnahme- und Gestaltungswillen der Jugendlichen auf ihr Leben und/oder die Organisation als ihren Lebensraum unterschieden, welche, so konnte rekonstruiert werden, mit einer Gegenwarts- oder Zukunftsorientierung einhergehen. Aus jugendtheoretischer Perspektive ist dies, wie im Kapitel 8 dargestellt wurde, insbesondere mit Reinders (u.a. 2005) Differenzierung zwischen Gegenwarts-/Verbleibs- und Zukunftsorientierung zu verbinden, aber auch mit der theoretischen Idee eines Jugendmatoriums (vgl. 2.1.2) und der Transitionsperspektive (2.1.1). Organisationstheoretisch ist hingegen besonders die Ebene der organisationalen Konformität bedeutsam, bei der sich Typ 2a und Typ 1 stärker ähneln als Typ 2b. Dadurch, dass Typ 1 einen geringen Gestaltungswillen aufweist, erscheint es fast selbstverständlich, dass dieser sich nicht um Mit- und Selbstbestimmung bemüht und existierende Kontrollpraktiken und Regeln akzeptiert und befürwortet, auch wenn dies möglicherweise negative Konsequenzen auf das gegenwärtige Wohlbefinden besitzt – Hinweise auf ein beeinträchtigtes Wohlbefinden zeigten sich jedoch ausschließlich im Internat E. Typ 2a erscheint hingegen als organisationskonform, da er sich innerhalb der organisational zur Verfügung stehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten bewegt. Vermutet wird, dass Typ 2b vor allem aus fehlenden Wirksamkeitserfahrungen mit genau solchen Mitbestimmungsmöglichkeiten resultiert, die Typ 2a jedoch sammeln kann. Deshalb versucht Typ 2b, so wird angenommen, sein Bestreben nach Einflussnahme, insbesondere in Form von Selbstgestaltung und Selbstständigkeit, auf andere Weise zu verwirklichen, die dann informelle und auch nicht erwünschte Praktiken in Form von aktivem oder defensiven Widerstand zum Resultat haben. Goffman (1981: 169) bezeichnet dies als „Unterleben“, zu reflek-

tieren wäre jedoch auch, ob in diesen Internaten Jugend- und Organisationsleben für die Bewohner\*innen nicht gelingend verbunden werden, also das angenommene Spannungsverhältnis eher einseitig in Richtung des Jugendlebens aufgelöst wird. Auch für Typ 1 könnte angenommen werden, dass das Spannungsverhältnis eher einseitig, jedoch in Richtung Vernachlässigung des Jugendlebens, bewältigt wird. Hierfür würde das im Internat E angedeutete, fehlende Wohlbefinden Hinweise geben, da die Jugendlichen ihre Bedürfnisse zu Gunsten organisationaler Konformität selbst vernachlässigen. Durch die Zukunftsorientierung des Typ 1 ist es jedoch schwieriger, von einem einseitigen Auflösen des Spannungsverhältnisses auszugehen. Verbunden werden müsste dies mit einer Annahme eines Idealtyps „richtigen Jugendlebens“, das stärker Lesarten eines Experimentierraums und Moratoriums entspricht. Gelingend in Einklang können Jugend- und Organisationsleben im Typ 2a gebracht werden, da sowohl eine wirksame und ausgeprägte Möglichkeiten der Mit- und Selbstbestimmung für das eigene Leben wie das Internat erlebt werden, als auch organisational konformes Verhalten stattfindet. Begünstigt wird dies durch positive Wahrnehmungen des Personals, insbesondere der Internatsleitungen, die an den Bedürfnissen und Vorstellungen der Jugendlichen nicht nur Interesse zeigen, sondern diese auch zu verwirklichen versuchen.

In diesem Sinne wäre eine Studie zum professionellen Verhalten bzw. zu Professionalität, Haltung und pädagogischem Verständnis mit Angestellten von Internaten aufschlussreich, die insbesondere für die Verwirklichung der organisationalen Strukturen, Erwartungen und Regeln als verantwortlich erachtet werden.

Die vorliegende Studie weiterführend wären außerdem Einzelinterviews mit Jugendlichen in unterschiedlichen Internaten oder eine Veränderung der Gruppenzusammensetzung in Gruppendiskussionen vielversprechend. Durch die mit der Rekonstruktion von Gruppendiskussionen und damit kollektiven Orientierungen einhergehende Vernachlässigung individueller Wahrnehmungen der jeweils beteiligten Jugendlichen, lassen sich entsprechend keine personenbezogenen Analysen zu. Durch ein anderes Design wäre es beispielsweise möglich, Perspektiven verschiedener Internatssprecher\*innen untereinander zu vergleichen, da diese aufgrund ihrer besonderen Funktion andere Zugänge und Möglichkeiten innerhalb der Organisationen erhalten, wie in mehreren Diskussionen deutlich wurde (u.a. Internat A, C und F). Möglich wären jedoch auch Gruppenkonstellationen, in denen ausschließlich Internatssprecher\*innen beteiligt sind mit solchen zu kontrastieren, die keine Partizipationserfahrungen besitzen.

Weiterhin würde eine Ausweitung des Samples unter der Berücksichtigung vielfältigerer Trägerstrukturen und Organisationszwecke (z.B. Leistungsförderungsinternate vs. kirchliche oder reformpädagogische Ansätze) weitere Erkenntnisse ermöglichen. Als Hypothese lässt sich vermuten, dass insbesondere in Internaten, die der Förderung von Leistungen und Begabungen dienen und die aus diesem Zweck von den Jugendlichen besucht werden, ähnliche Orientierungen wie im Typ 1 finden lassen. Eine solche Kontrastierungsmöglichkeit würde letztlich

eine soziogenetische Typenbildung ermöglichen, in der organisationale Faktoren mit jugendlichen Orientierungen verknüpfbar wären.

Neben anderen Forschungsdesigns, die eher aus den im Kapitel 6.3 dargestellten Limitationen des Forschungsdesigns und des Samples resultieren, lassen sich auch weitere thematische Auseinandersetzungen im Kontext der Internatsforschung denken, die ggf. auch als Vergleichsstudien mit anderen Feldern, wie der stationären Erziehungshilfe oder den Ganztagschulen angelegt sein könnten. So wurde in vielen der Gruppendiskussionen über Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Jugendlichen in Internaten diskutiert. In einigen der Diskussionen, konnte eine hohe Überzeugung für besondere Bildungsprozesse und –möglichkeiten rekonstruiert werden, die sich vor allem auch im Typ 1 abbilden. In anderen Diskussionen wurde hingegen deutlich ambivalenter und teils nur am Rand über eingeschränkte Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in Internaten diskutiert, so dass sich hier Potenziale für beispielsweise biografische oder Wirkungsstudien vermuten lassen, die auch im Vergleich mit anderen Handlungsfeldern aufschlussreich wären.

Letztlich erscheint es vor allem bedeutsam, weiterhin mehr über diese besondere pädagogische Organisation, die einen Lebensort von Jugendlichen darstellt, zu erfahren, um diese entweder weiter zu entwickeln oder um aus positiven wie negativen Einflüssen Transfermöglichkeiten für andere pädagogische Felder abzuleiten und zu diskutieren.

## Literatur

- Abels, I. (2006):** Kinder zwischen Heimerziehung und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Übergänge im Erleben der Betroffenen. Siegen. URL: [http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissdiplom/inga\\_abels.pdf?origin=publication\\_detail](http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissdiplom/inga_abels.pdf?origin=publication_detail) (letzter Zugriff: 10.10.2019).
- Andresen, S. (2005):** Einführung in die Jugendforschung. Darmstadt.
- Andresen, S./Casale, R./Gabriel, Th./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.) (2009):** Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel.
- Andresen, S./König, J./Künstler, S. (2016):** Anhörung von Zeitzeug\_innen und ihre Bedeutung für die Aufarbeitung sexueller Gewalt. Zeitschrift für Pädagogik, 62 (5), S. 624-637.
- Angod, L./Gaztambide-Fernández, R. (2019):** Endless Land, Endless Opportunity: The coloniality of elite boarding school landscapes. Zeitschrift für Pädagogik 65 (2), S. 227-241.
- Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. (2006):** Richtlinie für die Befragung von Minderjährigen. URL: [https://www.rat-marktforschung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/R05\\_RDMS.pdf](https://www.rat-marktforschung.de/fileadmin/user_upload/pdf/R05_RDMS.pdf) (letzter Zugriff: 26.11.2019).
- Arnstein, S. R. (1969):** 'A Ladder of Citizen Participation'. Journal of the American Planning Association, 35 (4), S. 216-224.
- Baacke, D./Bruecher, B. (1982):** Mitbestimmen in der Schule. Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Weinheim/Basel.
- Backes, O. (2000):** Jugendhilfe in Internaten. Konzepte, Praxis und Entwicklung stationärer Jugendhilfe in Internaten in freier Trägerschaft. Frankfurt (Main).
- Barz, H. (2005):** Chancen außerfamiliärer Erziehung: Internate und Tagesinternate. engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2, S. 198-208.
- Bass, L. R. (2014):** Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform. The Journal of Educational Research, 107 (1), S.16-35.
- Behnisch, M./Rose, L. (2011):** Der Missbrauchsskandal in Schulen und Kirchen. Eine Analyse der Mediendebatte im Jahr 2010. *Neue Praxis*, 41 (4), 331-352.
- Böhnisch, L. (2012):** Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 219-233.
- Bohnsack, R. (1989):** Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen.
- Bohnsack, R. (2007):** Dokumentarische Methode. In: Buber, R./Holzmüller, H.H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden, S. 319-330.
- Bohnsack, R. (2014):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R. (2017):** Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.

- Bohnsack, R./Nentwig-Gesenmann, I./Nohl, A.-M. (2013):** Richtlinien der Transkription: Talk in Qualitative Research. In: dies. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 399-400.
- Bohnsack, R./Pfaff, N. (2010):** Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. URL: [https://content-select.com/media/moz\\_viewer/53721b38-382c-4ada-bf5c-78852efc1343/language:de](https://content-select.com/media/moz_viewer/53721b38-382c-4ada-bf5c-78852efc1343/language:de) (letzter Zugriff: 04.12.2019).
- Bohnsack, R./Przyborski, A. (2007):** Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Buber R./Holzmüller H.H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden, S. 491-506.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (2010):** Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: dies. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills, S. 7- 24.
- Bohnsack, R./Schäffer, B. (2001):** Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu ihrem Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler, S. 324-341.
- Bohnsack, R./Schäffer, B. (2013):** Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesenmann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 331-346.
- Brake, A. (2010):** Familie und Peers: Zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 385-405.
- Braun, K.-H. (2008):** Entwicklungsaufgaben. In: Coelen T./Otto H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 109-117.
- Budde, J. (2010):** Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. Zeitschrift für Pädagogik, 56 (3), S. 384-401.
- Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz/Bundesamt für Justiz (2019):** Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf> (letzter Zugriff: 05.12.2019).
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2008):** Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2014):** Kinder- und Jugendhilfe. Ahtes Buch Sozialgesetzbuch. Berlin.
- Chao, G. T. u.a. (1994):** Organizational Socialization: Its Content and Consequences. Journal of Applied Psychology, 79 (5), S. 730-743.
- Coelen, Th. W. (2010):** Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 56 (1), S. 37-52.

- Colmant, S./Schultz, L./Robbins, R./Ciali, P./Dorton, L./Rivera-Colmant, Y. (2004):** Constructing Meaning to the Indian Boarding School Experience. *Journal of American Indian Education*, 43 (3), S. 22-40.
- Dawson, A. S. (2012):** Histories and Memories of the Indian Boarding Schools in Mexico, Canada, and the United States. *Latin American Perspectives*, 39 (5), S. 80-99.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), S. 223-238.
- Deinet, U. (2005):** "Aneignung" und "Raum" – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzeptes. In: ders. (Hrsg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit*. Wiesbaden, S. 27-57.
- Deppe, U. (2019):** Nur eine Episode? Überlegungen zu den Sozialisationsbedingungen und Biografien von ehemaligen Internatsschülerinnen und -schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (2), S. 212-226.
- Derecik, A./Kaufmann, N./Neuber, N. (2013):** Partizipation in der offenen Ganztagschule. Wiesbaden.
- Deußer, A./Nebelin, M. (2009):** Einleitung: Die Vieldimensionalität der vierten Dimension. In: Nebelin, M./Deußer, A. (Hrsg.): *Was ist Zeit?* Berlin, S. 7-18.
- Deutscher Bundestag (2017):** Der 15. Kinder- und Jugendbericht, Bundestagsdrucksache 18/11050. Berlin.
- Drepper, T./Tacke, V. (2012):** Die Schule als Organisation. In: Apelt, M./Tacke, V. (Hrsg.): *Handbuch Organisationstypen*. Wiesbaden, S. 205-237.
- Dresing, T./Pehl, T. (2011):** Erweitertes Transkriptionssystem. URL: <https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/ErweiterteTranskription30-09-11.pdf> (letzter Zugriff: 05.12.2019).
- Dudek P. (2002):** Geschichte der Jugend. In: Krüger H.-H., Grunert C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden, S. 333-349.
- Ecarius, J./Hosl, S. E./Berg, A. (2012):** Peergroup – Ressource oder biographische Gefährdung? In: Ecarius, J./Eulenbach, M. (Hrsg.): *Jugend und Differenz*. Wiesbaden, S. 161-181.
- Eikel, A. (2006):** Demokratische Partizipation in der Schule. Beiträge zur Partizipationsförderung in der Schule. Berlin. URL: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Demokr.\\_Partizipation\\_in\\_der\\_Schule.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Demokr._Partizipation_in_der_Schule.pdf) (letzter Zugriff: 30.09.2019).
- Elias, B./Mignone, J./Hall, M./Hong, S. P./Hart, L./Sareen, J. (2012):** Trauma and suicide behaviour histories among a Canadian indigenous population: An empirical exploration of the potential role of Canada's residential school system. *Social Science & Medicine*, 74 (10), S. 1560-1569.
- Engel, N./Sausele-Bayer, I. (2014):** Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff!? Einleitende Gedanken. In: dies. (Hrsg.): *Organisation. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Münster/New York, S. 7-20.
- Erikson, E. H. (1974):** Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart.



- Eschenbeck, H./Knauf, R.-K. (2018):** Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin/Heidelberg, S. 23-50.
- Etzioni, A. (1967):** Soziologie der Organisation. München.
- Falk, W. (2016):** Deinstitutionalisieren durch organisationalen Wandel. Selbstbestimmung und Teilhabe behinderter Menschen als Herausforderung für Veränderungsprozesse in Organisationen. Bad Heilbrunn.
- Fatke, R. (2007):** Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Gütersloh, S. 19-38.
- Feld, T. C./Seitter, W. (2017):** Organisieren. Stuttgart.
- Fend, H. (1977):** Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III. Weinheim/Basel.
- Fend, H. (1997):** Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band IV. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Fend, H. (2005):** Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden.
- Ferchhoff, W. (2007):** Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden.
- Fitzek, H./Ley, M. (2006):** Über Fortsetzungen von Familienbildern in den Erwartungen an die Internatserziehung. Eine qualitative Studie. In Ladenthin, V./Fitzek, H./Ley, M. (Hrsg.): *Das Internat. Aufgaben, Erwartungen und Evaluationskriterien*. Bonn, S. 83-130.
- Fraij, A./Maschke, S./Stecher, L. (2015):** Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10 (2) , S. 167-182.
- Gaiser, W./de Rijke, J. (2010):** Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Taunus, S. 35-56.
- Gaiser, W./Gille, M. (2012):** Soziale und politische Partizipation. Trends, Differenzierungen, Herausforderungen. In: Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – der neue DJI-Survey. Weinheim/Basel, S. 136-159.
- Garfinkel, H. (1967):** *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/New Jersey.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009):** What Is an Elite Boarding School? Review of Educational Research, 79 (3), S. 1090–1128.
- Gibson, A. (2014):** Exzellente Persönlichkeiten und verantwortungsbewusste Potenzialträger im Fokus – Konstruktionen des Schülerhabitus in exklusiven Internatsgymnasien. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden, S. 368-387.

- Gibson, A. (2017):** Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft. Wiesbaden.
- Gibson, A. (2019):** Professionelles Lehrerhandeln in gymnasialen Internatsschulkulturen. Zeitschrift für Pädagogik, 65 (2), S. 197-211.
- Gibson, A./Helsper, W. (2019):** Internate – Historiographie und aktuelle empirische Einblicke. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 65 (2), S. 155-159.
- Giesecke, H. (1981):** Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München.
- Giesecke, H. (2001):** Einführung in die Pädagogik. Weinheim/München.
- Goffman, E. (1981):** Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. – Frankfurt (Main).
- Göhlich, M. (2014):** Institution und Organisation. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 65-75.
- Goldmann, D. (2017):** Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In: Vogd, W./Amling, S. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 146-164.
- Gonschorek, G. (1979):** Erziehung und Sozialisation im Internat. München.
- Guckenbiehl, H. L. (2016):** Institution und Organisation. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, S. 173-193.
- Haep, C. (2015a):** Wozu braucht es konfessionelle Internate und Tagesinternate. In: Haep, C. (Hrsg.): Grundfragen der Internatpädagogik. Würzburg, S. 151-168.
- Haep, C. (2015b):** Das Internat als ‚fürsorgliche‘ Institution. . In: Haep, C. (Hrsg.): Grundfragen der Internatpädagogik. Würzburg, S. 123-134.
- Haep, C. (Hrsg.) (2015d):** Grundfragen der Internatpädagogik. Würzburg.
- Haep, C./Koci, P./Ladenthin, V./Pütz-Böckem, M.-T. (Hrsg.):** Gegenwart und Zukunft des Internats. Bestandsaufnahme und Forschungsaufgaben. Bonn.
- Haep, C. (2015c):** Einleitung. Historische Einordnung der Bildungsinstitution ‚Internat‘ und Überblick über das Vorhaben dieses Bandes. . In: Haep, C. (Hrsg.): Grundfragen der Internatpädagogik. Würzburg, S. 11-24.
- Hafeneger, B. (2013):** Geschichte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit seit 1945. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 37-47.
- Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (2010):** Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: dies. (Hrsg.): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. Wiesbaden, S. 9-19.
- Hart, R. (1992):** Children`s participation: From tokenism to citizenship. Florenz.
- Havighurst, R. J. (1965):** Human development and education. New York.

- Helsper, W. (1996):** Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt (Main), S. 521–570.
- Helsper, W./Böhme, J. (2010):** Jugend und Schule. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden, S. 619-660.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./ Lingkost, A. (2001):** Schulkultur und Schulmythos. Opladen.
- Helsper, W./Böhm-Kasper, O./Sandring, S. (2006):** Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnmuster der Partizipation im Vergleich. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (Hrsg.): Unpolitische Jugend? Wiesbaden, S. 319–340.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2008):** Familien. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 371-382
- Hentig, v. H. (2007):** Ganztagschule und mehr? Über Leben und Lernen in Internatsschulen. In: Fischer, T./Lehmann, J. (Hrsg.): Bewerten – Orientieren – Erleben. Aachen, S. 34-46.
- Herrmann Lietz-Schule Spiekeroog (o.J.):** Tagesablauf. URL: <https://www.lietz-nordsee-internat.de/de/leben-auf-lietz/tagesablauf.html> (letzter Zugriff: 08.12.2019).
- Himmelman, G. (2004):** Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Berlin.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2008):** Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, S. 290-305.
- Hunner-Kreisel, C. (2008):** Jugendliche. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 40-48.
- Hurrelmann, K./Bauer, U. (2015):** Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim/Basel.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016):** Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/Basel.
- Jansen, T./Vogd, W. (2017):** Reflexivität in der Dokumentarischen Methode. In: Vogd, W./Amling, St. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 260-278.
- Kalthoff, H. (1997):** Wohlerzogenheit: eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt (Main)/New York.
- Kant, I. (1784/2007):** Über Erziehung. In: Baumgart, F. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn, S. 42-47.
- Kant, I. (1803/2007):** Was ist Aufklärung. In: Baumgart, F. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn, S. 39-41.
- Kappeler, M. (2013):** Heimerziehung in der (alten) Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik - und was wir daraus lernen können. Widersprüche :

- Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 33 (129), 17-33.
- Katenbrink, N. (2014):** Autonomie und Heteronomie: Peers und Schule. Das Beispiel eines reformpädagogischen Internats. Opladen/Berlin/Toronto.
- Keupp, H. (2014):** Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. In: Kulturelle Bildung Online. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/sozialpsychologische-dimensionen-teilhabe> (letzter Zugriff 04.12.2019).
- Kommunalverband Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) (2012):** Grundlagen für die Betriebserlaubnis für Jugendwohnheime, Schülerwohnheime und Internate in Baden-Württemberg. Stuttgart. [https://paritaet-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Fachbereiche/Jugend/Fachinformationen/Betriebserlaubnis\\_und\\_Arbeitshilfen/Grundlagen\\_Betriebserlaubnis\\_Jugend-\\_\\_Schuelerwohnheime\\_\\_Internate.pdf](https://paritaet-bw.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/Jugend/Fachinformationen/Betriebserlaubnis_und_Arbeitshilfen/Grundlagen_Betriebserlaubnis_Jugend-__Schuelerwohnheime__Internate.pdf) (letzter Zugriff: 30. 04. 2018).
- Klatetzki, T. (2008):** Sozialisation in Gruppen und Organisationen. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, S. 351-371.
- Knauer, R. (2005):** Alltagsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen. Eine Herausforderung nicht nur an Pädagoginnen und Pädagogen. Baustein B 4.2. URL: [https://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein\\_B\\_4\\_2.pdf](https://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/b/Baustein_B_4_2.pdf) (letzter Zugriff: 15.11.19)
- Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2005):** Partizipation im Jugendalter. In: Hafeneger, B./Jansen, M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Opladen, S. 63-94.
- Knoblauch, H. (2011):** Konversationsanalyse. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Stuttgart, S. 105-109.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2006):** Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills.
- Krüger, H.-H./Grunert, C./Bruning, A. (2018):** Jugend und Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 801-826.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (2000):** Einleitung. In: dies.. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen, S. 9-14.
- Kühl, S. (2011):** Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015):** Ganztagschulen in Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015). URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015-12-03-Ganztagsschulbericht.pdf) (letzter Zugriff: 25.11.2019).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019):** Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2013 bis 2017. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2017\\_Bericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2017_Bericht.pdf) (letzter Zugriff: 26.11.2019).

- Ladenthin, V. (2006):** Internatsschulen: Elternerwartungen und ihre pädagogischen Entsprechungen. In Ladenthin, V./Fitzek, H./Ley, M. (Hrsg.): *Das Internat. Aufgaben, Erwartungen und Evaluationskriterien*. Bonn, S.131-156.
- Ladenthin, V. (2009a):** Enzyklopädisches Stichwort: Internat. In: Ladenthin, V./Fitzek, H./Ley, M. (Hrsg.): *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch*. Würzburg, S. 13-32.
- Ladenthin, V. (2009b):** Das Internat im Schulsystem. In: Ladenthin, V./Fitzek, H./Ley, M. (Hrsg.): *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch*. Würzburg, S. 151-272.
- Ladenthin, V. (2009c):** Das Internat als pädagogische Institution. In: Ladenthin, V./Fitzek, H./Ley, M. (Hrsg.): *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch*. Würzburg, S. 33-150.
- Ladenthin, V. (2018):** Künftige Aufgaben der wissenschaftlichen Internateforschung. In: Haep, C./Koci, P./Ladenthin, V./Pütz-Böckem, M.-T. (Hrsg.): *Gegenwart und Zukunft des Internats. Bestandsaufnahme und Forschungsaufgaben*. Bonn, S. 35-52.
- Lambert, R./Bullock, R./Millham, S. (1975):** The Chance of a Lifetime? A study of boys' and coeducational boarding schools in England and Wales. London.
- Lamnek, S. (2010):** Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel.
- Lange, A./Xyländer, M. (2008):** Jugend. In: Willems, H. (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge Band 2*. Wiesbaden, S. 593-609.
- Langenohl, A. (2008):** Die Schule als Organisation. In: Willems, H. (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge Band 2*. Wiesbaden, S. 817-833.
- Laske, S./Meister-Scheytt, C./Küpers, W. (2006):** Organisation. In: dies.: *Organisation und Führung*. Oldenburg, S. 12-23.
- Liebig, B./Nentwig-Gesemann, I. (2009):** Gruppendiskussion. In: Kühl, S./Strodtholz, P./Tafertshofer, A. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden, S. 102-123.
- Lietz, H. (1907/1908):** Die ersten zehn Jahre der Deutschen Land-Erziehungsheime. In: ders.: *Deutsche Land-Erziehungsheime in Schloss Bieberstein i. d. Rhön, Haubinda i. Thür., Ilsenburg i. Harz, Gaienhofen a. Bodensee und Sieversdorf b. Bukow, Heft 1-1*.
- Lietz, H. (1917):** Deutsche Landerziehungsheime. Grundsätze und Einrichtungen der Deutschen Landerziehungsheime. Leipzig.
- Loer, B. (2015):** Das Internat als Lernort. In: Haep, C. (Hrsg.): *Grundfragen der Internatspädagogik: Theorie und Praxis*. Würzburg, S.199-214.
- Luhmann, N. (1976):** Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin.
- Luhmann, N. (2005):** Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Anwendungen der Systemtheorie. In: ders.: *Soziologische Aufklärung 2*. Wiesbaden, S. 9-24.
- Luo, R./Shi, Y./Zhang, L./Liu, C./Rozelle, S./Sharbono, B. (2009):** Malnutrition in China's rural boarding schools: the case of primary schools in Shaanxi Province, Asia Pacific Journal of Education, 29 (4), S. 481-501.

- Mangold, W. (1960):** Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt (Main).
- Mannheim, K. (1980):** Strukturen des Denkens. Frankfurt (Main).
- Marohn, B. (2003):** Angebote mit Erfahrung. Zur aktuellen Situation privater Ganztagschulen und Internate. Die Ganztagschule, 3 (2-3), S. 102-104.
- Mayntz, R. (1975):** Organisation. In: Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Band 2. Frankfurt (Main), S. 587-590.
- Mensching, A. (2017):** Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In: Vogd, W./Amling, St. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 59-79.
- Merkens, H. (2006):** Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden.
- Meuser, Michael (2011):** Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Stuttgart, S. 140-142.
- Mohr, P. (2019):** Auswahlverfahren an Internatsschulen – Rituelle Akte der Besonderung? Zeitschrift für Pädagogik, 65 (2), S. 182-196.
- Münchmeier, R. (1998):** Jugend als Konstrukt. Zum Verschwinden des Jugendkonzepts in der "Entstrukturierung" der Jugendphase - Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1 (1), S. 103-118.
- Münchmeier, R. (2001):** Aufwachsen unter veränderten Bedingungen – Zum Strukturwandel von Kindheit und Jugend. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 50 (2), S. 119-134.
- Neubig, W. (1969):** Das Internat im 19. und 20. Jahrhundert in Bayern. Erlangen-Nürnberg.
- Niekrenz, Y/Witte, M. D. (2018):** Jugend. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 381-402.
- Nießen, M. (1977):** Gruppendiskussion – Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung. München.
- Nohl, A.-M. (2007):** Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (1), S. 61-74.
- Nohl, A.-M. (2012):** Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2013):** Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2017):** Organisationen in der dokumentarischen Mehrebenenanalyse. In: Vogd, W./Amling, S. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 279-300.

- Opaschowski, H. W. (1994):** Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft. In: Ben-ner, D./Lenzen, D. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Europa. 32. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 441-444.
- Opaschowski, H. W. (2008):** Einführung in die Freizeitwissenschaft. Wiesbaden.
- Oswald, H. (2008):** Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel, S. 321-332.
- Palentien, C. (2016):** Erziehungswissenschaftliche Betrachtung. Mitwirkung, Interesse und Lernmotivation in der Schule. In: Gürlevik, A./Hurrelmann, K./Palentien, C. (Hrsg.): Jugend und Politik. Wiesbaden, S. 103-114.
- Pfaff, N. (2015):** Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung am Neubeginn? Aktuelle Gegenstandsfelder und Perspektiven in der Forschung zu Jugend. Sandring, S./Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden, S. 35-55.
- Pollock, F. (1955):** Gruppenexperiment – Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 2. Frankfurt (Main).
- Popp, U. (2012):** Zur biografischen Bedeutung der Schule im Jugendalter – Jugendsoziologische Thesen und Befunde einer qualitativen Studie. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7 (1), S. 75-87.
- Przyborski, A. (2004):** Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.
- Przyborski, A./Riegler, J. (2010):** Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 436-448.
- Przyborski, A./Slunecko, T. (2010):** Dokumentarische Methode. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 627-642.
- Rauschenbach, T./Leu, H./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I. (2004):** Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. URL: <https://d-nb.info/971374708/34> (letzter Zugriff: 28.11.2019).
- Reinders, H. (2005):** Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (4), S. 551-567.
- Reinders, H. (2016):** Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11 (2), S. 147-160.
- Reinders, H./Butz, P. (2001):** Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. Zeitschrift für Pädagogik, 47 (6), S. 913-928.
- Reinders, H./Wild, E. (2003):** Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: dies.: Jugendzeit — Time Out? Wiesbaden, S. 15-36.
- Rohlf, C. (2010):** Freundschaft und Zugehörigkeit – Grundbedürfnis, Entwicklungsaufgabe und Herausforderung für die Schulpädagogik. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, S.

- C./Palentien, C.: Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 61-71.
- Rössler, B. (2001):** Der Wert des Privaten. Frankfurt (Main).
- Rössler, B. (2017):** Autonomie. Berlin.
- Rousseau, J.-J. (1762/1998):** Emil. Oder. Über die Erziehung. Paderborn.
- Rühle, J.-L. (2017):** Jugend zwischen Familie und Internat : eine biografie-rekonstruktive Studie zur Bedeutung von Anerkennung für die Identitätsentwicklung im Jugendalter. URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12941/> (letzter Zugriff: 27.12.2018).
- Satterlee, A. (2002):** The Carlisle Indian Industrial School. URL: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED472262.pdf> (letzter Zugriff: 30.09.2019).
- Schäfers, B. (2001):** Jugendsoziologie. Opladen.
- Schelsky, H. (1958):** Ansatz und Methodik einer Soziologie der Jugend. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 (2), S. 152-166.
- Scherr, A. (2009):** Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. Wiesbaden.
- Scherr, A. (2010):** Cliquen/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, S. 73-90.
- Schimmelpfeng, G. (1895):** Über Internats-Erziehung. In: Matthias, A./Schimmelpfeng, G./Kotemann, L. (Hrsg.): Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. München, S. 225-259.
- Schröder, R. (1995):** Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim/Basel.
- Schröer, A./Göhlich, M./ Weber, S. M./ Pätzold, H. (Hrsg.) (2016):** Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden.
- Shane, E./Maldonado, N./Lacey, C. H./Thompson, S. D. (2008):** Military Boarding School Perspectives of Parent Choice: A Qualitative Inquiry. Journal of School Choice. International Research and Reform, 2 (2), S. 179-198.
- Sierwald, W./Wolff, M. (2008):** Beteiligung in der Heimerziehung – Sichtweisen von Jugendlichen und Perspektiven für die Praxis. In: Sozialpädagogisches Institut (SPI) des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung. Dokumentation 6. München, S. 160-176.
- Sitzer, P./Zdun, S. (2016):** Jugenddelinquenz. In: Syring, M./Bohl, T./Treptow, R. (Hrsg.): YOLO. Jugendliche Lebenswelten und Lebenslagen heute. Weinheim/Basel, S. 51-59.
- Stange, W. (2009):** Strategien und Grundformen der Kinder- und Jugendbeteiligung I: Stellvertretende Formen. Beteiligung an den Institutionen der Erwachsenenwelt (Beteiligungsbausteine; Band 3). Münster.
- Stange, W./Tiemann, D. (1999):** Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in der Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Glinka, H.-



- J. (Hrsg.): Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder. München, S. 211-231.
- Stecher, L. (2012):** Eckpunkte zur konzeptionellen Beschreibung organisationeller und lebensweltlicher Bildungsprozesse in der Jugendphase. In: Ecarius, J./Eulenbach, M.(Hrsg.): Jugend und Differenz. Wiesbaden, S. 107-126.
- StEG Konsortium (2019):** Individuelle Förderung: Potentiale der Ganztagschule. Frankfurt (Main). URL: [http://projekt-steg.de/sites/default/files/20191129\\_StEG\\_Broschuere\\_web.pdf](http://projekt-steg.de/sites/default/files/20191129_StEG_Broschuere_web.pdf) (letzter Zugriff: 04.12.2019).
- Steinacker, S./Sünker, H. (2010):** Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland. Mitverwaltung - Selbstbestimmung - Partizipation oder "1968" im Kontext von Geschichte. Zeitschrift für Pädagogik, 56 (1), S. 22-36.
- Sturzbecher, D./Waltz, C. (2003):** Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hrsg.): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München, S. 13-44.
- Sturzenhecker, B. (2014):** Anspruch, Potential und Realität von Demokratiebildung in der Jugendverbandsarbeit. In: Oechler, M./Schmidt, H. (Hrsg.): Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Wiesbaden, S. 225-236.
- Tenorth, H.-E. (2019):** Internate in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt. Zeitschrift für Pädagogik, 65 (2), S. 160-181.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (2012):** Selbstbestimmung. In: dies. (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, S. 649.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (2012):** Internatsformen. In: dies. (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, S. 349.
- The Boarding Schools Association (o.J.):** School Search. URL: <http://www.boarding.org.uk/388/school-search> (letzter Zugriff: 04.12.2019).
- Trede, W. (2005):** Hilfen zur Erziehung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit. Sozialpädagogik. München/Basel, S. 787-803.
- Trescher, H. (2015):** Die Würde des Privaten. Zur Diskussion institutionalisierter Lebensbedingungen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Behindertenpädagogik, 54 (2), S. 136-153.
- Ullrich, H. (2005):** "Lasst uns hier leben und ein Stück Weges zusammen gehen". Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (4), 416-432.
- Vogd, W./Amling, St. (2017):** Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: dies. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9-40.
- Volmerg, U. (1977):** Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In: Leithäuser, T./Alje, G./Volmerg, U. (Hrsg.): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins. Frankfurt (Main), S. 184-217.

- von Groddeck, V. (2011):** Organisation und Werte. Wiesbaden.
- Wabnitz, R. J. (2017):** Rechtliche Rahmung von Jugend (einschließlich der Rechte von jungen Erwachsenen) und persönliche Rechte von Jugendlichen (mit Blick auf die föderalen Ebenen und die unterschiedlichen Rechtsgebiete). In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter. URL: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2017/15\\_KJB\\_Wabnitz\\_b.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/15_KJB_Wabnitz_b.pdf) (letzter Zugriff: 25.01.2019).
- Wakeford, J. (1969):** The Cloistered elite: a sociological analysis of the English Public Boarding School. London.
- Waldschmidt, A. (2003):** Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies. URL: <http://www.bpb.de/apuz/27792/selbstbestimmung-als-behindertenpolitisches-paradigma-perspektiven-der-disability-studies?p=all> (letzter Zugriff: 10.09.2019).
- Waldschmidt, A. (2012):** Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Wiesbaden.
- Weber, F. (2012):** Selbstbestimmung durch Teilhabe. Theorie der partizipativen Demokratie. Lembcke, O. W./Ritzi, C./Schaal, G. S. (Hrsg.): Zeitgenössische Demokratietheorie, Wiesbaden, S. 223-254.
- Weber, S. M./Göhlich, M./ Schröer, A./Fahrenwald, C./ Macha, H. (Hrsg.) (2013):** Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden.
- White, M. A. (2004):** An Australian Co-educational Boarding School: A Sociological Study of Anglo-Australian and Overseas Students' Attitudes from their own Memoirs. International Education Journal, 5 (1), S. 65-78.
- Wiese, R. (2012):** Kaderschmieden des "Sportwunderlandes". Die Kinder- und Jugendsport-schulen der DDR. Hildesheim.
- Wiezorek C. (2005):** Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden.
- Winkens, H.-J. (1990):** Hilfe für Problemkinder. Chancen und Herausforderung für kirchliche Internate. Freiburg (Breisgau).
- Wyneken, G. (1919):** Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze. Jena.
- Zinnecker, J. (1991):** Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugend-phase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Ligle, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim und München, S. 9 – 25.
- Zinnecker, J. (2000):** Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim, S. 36-68.

- Zinnecker, J. (2012):** Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzeptes. In: Behnken, I./Bois-Reymond, M. (Hrsg.): Jürgen Zinnecker - Ein Grenzgänger: Texte. Weinheim/Basel, S. 178-204.
- Zinser, C. (2005):** Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 157-166.
- Züchner, I./Peyerl, K. (2016):** Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Annäherung an einen vielfältigen Begriff. In: Institut für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch 2015 zur sozialen Arbeit. Schwerpunkt Partizipation. Münster/New York, S. 27-43.
- Züchner, I./Peyerl, K. (2018):** Aufwachsen am Lebensort Internat. In: Haep, C./Koci, P./Ladenthin, V./Pütz-Böckem, M.-T. (Hrsg.): Gegenwart und Zukunft des Internats. Bestandsaufnahme und Forschungsaufgaben. Bonn, S. 63-84.
- Züchner, I./Peyerl, K./Siegfried, L.-M. (2018):** Internate in Deutschland - Annäherungen an ein heterogenes Feld. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64 (4), S. 417-440.

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zur Binnendifferenzierung der Jugendphase (eigene Darstellung in Anlehnung an Scherr 2009; Hurrelmann/Quenzel 2016) .....	6
Tabelle 2: Vergleich des „Romantischen“ und des „Aufklärungs“-Modells des Moratoriums (übernommen aus Zinnecker 2000: 54) .....	13
Tabelle 3: Typologie jugendlicher Orientierungen in Abhängigkeit von Transitions- und Verbleibsorientierung (Eigene Abbildung in Ergänzung an Reinders/Wild 2003: 27f; Reinders 2005: 555f) .....	15
Tabelle 4: Übersicht über Sampling der Internate .....	92
Tabelle 5: Übersicht über Teilnehmende im Internat A .....	94
Tabelle 6: Übersicht über Teilnehmende im Internat B .....	95
Tabelle 7: Übersicht über Teilnehmende im Internat C .....	95
Tabelle 8: Übersicht über Teilnehmende im Internat D .....	95
Tabelle 9: Übersicht über Teilnehmende im Internat E .....	96
Tabelle 10: Übersicht über Teilnehmende im Internat F .....	96
Tabelle 11: Übersicht über Teilnehmende im Internat G .....	96
Tabelle 12: Übersicht über Teilnehmende im Internat H .....	96
Tabelle 13: Übersicht über Teilnehmende im Internat J .....	97
Tabelle 14: Einordnung der Gruppendiskussionen in die gebildeten Typen .....	291
Tabelle 15: Gegenüberstellung der rekonstruierten Typen .....	310

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell schulischer Sozialisationsbedingungen (übernommen aus Horstkemper/Tillmann 2008: 292) .....	18
Abbildung 2: Mögliche Verhältnisse von Schule (S) und Internat (I) .....	30
Abbildung 3: Zeit-Raum-Verteilung in Familie und Internat nach Internatsformen .....	32
Abbildung 4: Partizipationsformen (eigene Abbildung in Anlehnung an Zinser 2005) .....	55
Abbildung 5: "Stufen der Beteiligung" (übernommen von Schröder 1995: 16) .....	56
Abbildung 6: exemplarischer Tagesverlauf an einem australischen Internat .....	65
Abbildung 7: Ablauf einer Gruppendiskussion (eigene Darstellung in Anlehnung an Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 106f) .....	77
Abbildung 8: Beispiel für thematische Gliederung und formulierende Interpretation .....	84
Abbildung 9: Übersicht über Diskursmodi (eigene Abbildung in Anlehnung an Przyborski 2004) .....	85
Abbildung 10: Vier-Felder-Schema zur Einordnung der Typen zwischen „dem Wunsch nach Einflussnahme“ und „der Anpassung an organisationale Konformitätserwartung“ .....	306
Abbildung 11: Die Bedeutung von Wirksamkeitserfahrungen für konformes Verhalten bei hohem Einflussnahmewunsch auf das eigene Leben und/oder das Internat .....	307

## Anhang

### Terminologie zur Rekonstruktion der Diskursorganisation

(vgl. Liebig/Nentwig-Gesemann 2009; Przyborski 2004)

Proposition	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstes Auftreten eines Orientierungsgehalts als eine Art der Stellungnahme zu einem Thema</li> <li>• In sogenannten „<i>Anschlusspropositionen</i>“ wird das Thema beibehalten, der Rahmen aber erweitert oder verändert“ (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 109, Hervorhebung im Original)</li> </ul>
Elaboration	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibt die weitere Auseinandersetzung mit einer Proposition</li> <li>• Kann sowohl argumentativ als auch durch beispielhafte Beschreibungen oder Erzählungen erfolgen</li> </ul>
Validierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beinhaltet zustimmende Aussagen zu Propositionen (z.B. „ja, das sehe ich auch so“)</li> </ul>
Ratifizierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Häufig sichtbar durch Hörsignale („mhm“, „ja“), die Verständnis ausdrücken, aber noch keinen Aufschluss über geteilte Orientierungen geben</li> </ul>
Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „der propositionale Gehalt von Äußerungen (wird) ergänzt oder in seiner Reichweite eingeschränkt wird“ (ebd.: 109), (z.B. „ja, aber...“)</li> </ul>
Opposition	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es kommen nicht vereinbare Orientierungen zum Ausdruck (z.B. „nein“)</li> <li>• Sichtbar werden nichtaufzulösende Widersprüche</li> </ul>
Antithese/Synthese	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zeigen sich durch verneinende Bezugnahme oder entgegengesetzte Darstellungen</li> <li>• ob es eine Antithese oder Opposition darstellt, wird durch Art und Weise der Beendigung des Themas entschieden: bei der Antithese tritt die Synthese auf, die zur Integration in eine gemeinsame Orientierung, meist auch als Konklusion, führt</li> </ul>
Konklusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ist der endgültige Abschluss eines Themas, meist durch Zusammenfassungen, in dem der gemeinsame Rahmen zum Thema dargestellt wird</li> <li>• rituelle Konklusionen sind Sonderformen, die zu einem Themenwechsel führen, aber unvereinbare Orientierungen nicht offenlegen und auch keine zusammenfassenden Elemente beinhalten (z.B. „wir haben keine Zeit mehr, lasst uns weiter machen“).</li> </ul>
Transposition	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Eine <i>Transposition</i> stellt gleichermaßen eine Konklusion als auch eine Überleitung auf ein neues Thema dar.“ (Liebig/Nentwig-Gesemann 2009: 109, Hervorhebung im Original)</li> </ul>

## Transkriptionsregeln

(in Anlehnung an Dresing/Pehl 2011)

- „Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“ (Dresing/Pehl 2011).
- „Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert: „Ich habe mir Sor/Gedanken gemacht“. Wortdoppelungen werden immer notiert.“ (ebd.).
- Wortverschleifungen werden, wenn möglich transkribiert.
- „Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen““ (ebd.).
- „Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden“ (ebd.).
- „Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden“ (ebd.).
- Verständnissignale und Fülllaute werden transkribiert.
- „Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet“ (ebd.).
- „Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. [...] Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt“ (ebd.).
- „Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person(en) und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert“ (ebd.).
- „Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?)“ (ebd.).
- „Sprecherüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein //. Der Text der gleichzeitig gesprochen wird liegt dann innerhalb dieser // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet“ (ebd.).
- „Parallel ablaufende Handlungen und nichtsprachliche Vorgänge, die das Interview unterstützen, wie beispielsweise tippen auf einer Tastatur (tippen), notieren mit einem Stift (schreiben), drucken (drucken) werden in Klammern beim Einsatz als Bemerkung notiert“ (ebd.).

- Die Interviewerin wird durch ein „I“, die Diskussionsteilnehmenden mit einem Buchstaben von A-J (ohne I), je nach zugehörigem Internat, sowie einer Kennnummer, je nach Person, gekennzeichnet. Beispielsweise erhalten alle Jugendlichen im Internat A, den Buchstaben A sowie eine entsprechende Zahl, während die Jugendlichen im Internat B, den Buchstaben B sowie eine Zahl erhalten. Weiterhin wird das Geschlecht der Teilnehmenden hinter dem Buchstaben vermerkt (z.B. Bm1).
- Weitere Anonymisierungen von Personen, Orten u.ä. erfolgen je Internat ebenso durch Buchstaben-Zahlen-Kombinationen, z.B. „Erzieher A\_2“ oder „Stadt E\_1“.

## Urheberschaftserklärung

Ich versichere, dass ich die vorgelegte Dissertation selbst und ohne fremde Hilfe verfasst, nicht andere als die in ihr angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, alle vollständig oder sinngemäß übernommenen Zitate als solche gekennzeichnet sowie die Dissertation in der vorliegenden oder einer ähnlichen Form noch bei keiner anderen in- oder ausländischen Hochschule anlässlich eines Promotionsgesuchs oder zu anderen Prüfungszwecken eingereicht habe.



.....  
(Unterschrift)